DESPLEGAR LA MIRADA

LAS ARTES VISUALES EN LA ESCUELA

¿Cómo impactan las transformaciones del arte y la cultura en términos pedagógicos y didácticos? ¿Qué hacer con la brecha que existe entre el arte dentro y fuera de la escuela? ¿Cuáles son los sentidos de la tarea de quienes enseñan artes visuales? Además de dibujar, pintar y modelar, ¿qué pueden aprender y crear los alumnos desde el lenguaje plástico? Estas preguntas guían la búsqueda de claves para fortalecer la enseñanza de las artes visuales que se desarrolla en estas páginas, donde también se abordan cuestiones fundamentales como la elaboración de secuencias didácticas, la planificación y la evaluación. El enfoque de Hebe Miriam Roux se centra en el carácter propositivo que deben tener las actividades en el espacio curricular, tanto en la educación primaria como en la media. A partir de problematizar las condiciones y tradiciones en la enseñanza de las artes plásticas y el lugar de la imagen en la escuela, desarrolla novedosas propuestas que apuntan a promover la construcción de la mirada y la apertura del repertorio visual que suele prevalecer en ámbitos escolares.

Hebe Miriam Roux. Maestra de Dibujo (Escuela de Bellas Artes Rogelio Yrurtia) y profesora de Pintura (Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón). Es docente en institutos superiores de formación artística y capacitadora de docentes de nivel inicial, primario y medio (CEPA). Ha publicado *La construcción de la imagen en la escuela: enseñar a través de paredes, rituales y repertorios visuales.*

ISBN 978-987-691-059-0

9 789876 910590

Editorial Biblos / Claves para la Formación Docente

HEBE MIRIAM ROUX

DESPLEGAR LA MIRADA

LAS ARTES VISUALES EN LA ESCUELA

Editorial Biblos / Claves para la Formación Docente

COLECCIÓN
Claves para la Formación Docente

Dirigida por
María Victoria Fernández Caso

HEBE MIRIAM ROUX

DESPLEGAR LA MIRADA

Las artes visuales en la escuela

Editorial Biblos

Roux, Hebe Miriam
Desplegar la mirada: las artes visuales en la escuela. - 1ª ed.-
Buenos Aires: Biblos, 2013.
173 pp.; 16 x 23 cm. - (Claves para la formación docente)

ISBN 978-987-691-059-0

1. Formación Docente. 2. Artes Visuales. I. Título.
CDD 371.1

Las imágenes que se reproducen en este libro son de dominio público, menos las de los artistas contemporáneos argentinos Javier Bernasconi, Pablo Garber, Mariano González, Camilo Guinot, Silvia Paulón y Gabriel Ramírez, que han brindado gentilmente las autorizaciones para incluirlas.

Diseño de tapa: *Luciano Tirabassi U.*
Imagen de tapa: Mariano González, *Boomerang* (detalle),
técnicas en papel, 50 x 50 x 2,5 cm.
Armado: *Ana Souza*

© Hebe Miriam Roux, 2013
© Editorial Biblos, 2013
Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires
info@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com
Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en la Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta primera edición
se terminó de imprimir en Elías Porter Talleres Gráficos,
Plaza 1202, Buenos Aires,
República Argentina,
en enero de 2013.

Agradezco a Olga Dury por haberme permitido adentrarme en tantas escuelas y prácticas docentes desde el rol de la capacitación; ese espacio me interpeló constantemente y motorizó deseos, investigación y proyectos que he compartido con muchos colegas. Sin todas esas experiencias, no hubiera sido posible escribir este libro.

Dedico cada una de estas páginas a quienes son y han sido mis alumnos en formación docente, porque clase a clase preguntan, cuestionan, proyectan y miran, y de ese modo me aventuran a desplegar la mirada.

Índice

Presentación 11

PRIMERA PARTE
Artes visuales en la escuela

1. Condiciones y tradiciones en la enseñanza de la plástica 17
1. Sentidos de la educación plástica 25
2. Reconstrucción de sentidos en la contemporaneidad 27
3. Arte y tecnologías de información y comunicación 36

2. Contradicciones en el hoy 45
1. (Des)encuentro con el patrimonio 46
2. (Des)encuentro con la diversidad 49

3. La escuela y el lugar de la imagen 53
1. Imagen escolar 55
2. Imagen en la sociedad actual 60

SEGUNDA PARTE
Aportes para la enseñanza

4. Construcción de la mirada y del repertorio visual: ¿experiencias estéticas o experiencias anestésicas? 67
1. La expectación en la escuela 73
2. La expectación en la calle 76
   2.1. Caso "Arquitectura: formas de construir, formas de vivir" 77
   2.2. Caso "De cara a la pared" 80
3. La expectación en museos, talleres y galerías 84

5. La construcción de secuencias didácticas 89
1. Consignas: ¿partidas, márgenes o instrucciones? 95
1.1. Consignas de producción 95
1.2. Consignas de apreciación 100
2. Ejemplificación y orientación para la construcción de secuencias didácticas 102
2.1. Caso "Ciudades retratadas, ciudades imaginadas" 103
2.2. Caso "Color invisible" 112
2.3. Caso "El retrato" 124
2.4. Caso "Cuerpos habitados" 132

6. Evaluación y planificación: diálogos entre planes, pasajes y arribos 143
1. ¿Qué evaluar? 143
2. Componentes y posible organización de las planificaciones 153

Anexo 1
El arte como laboratorio: acción e investigación en la transformación de objetos y materias 159

Anexo 2
Artistas citados visualmente 165

Índice de secuencias de actividades 169

Bibliografía 171

Presentación

Este libro se apoya en la casi permanente necesidad de resignificar la relación arte-escuela, toda vez que la escena actual se manifiesta con importantes transformaciones en el campo cultural y artístico, interpelando tanto las prácticas docentes como el propio sentido del arte en el currículum escolar.

Quienes creamos imágenes sabemos que la escritura nos plantea un enorme desafío: organizar lo que se quiere decir cronológicamente (porque la escritura es siempre así, algo va antes y algo va después). Al crear una imagen se inscriben datos visuales simultáneos, y puede prescindirse de esa cronología para inaugurar una creación que, aunque pueda madurarse o modificarse con distintos tiempos, lleva en su génesis la posibilidad de la instantánea. Aunque resulte difícil o improbable hablar de la creación de una imagen por un lado, y del sentido que la escuela da a esas imágenes y cómo se propone y evalúa la producción plástica por el otro, debí encontrar una organización de las ideas, visiones e interrogaciones que vertebran estas páginas. Así, la primera parte hace pie en generalidades disciplinares y contextuales, mientras que la segunda focaliza en problemas de contenido, propuestas de enfoque y de estrategias didácticas.

Si bien toda esta escritura está marcada por ideas de distintos autores y es fruto, entre otras cuestiones, de un tiempo de investigación teórica y de estudios académicos, la apoyatura que más la define es el conocimiento empírico, y en todo caso la relación entre teorías y prácticas que resultaron al cabo de varios años ejerciendo la docencia en distintas escuelas primarias y medias, y del acompañamiento en salas de jardín de infantes en instancias de capacitación. No hubiera sido posible este libro sin esos haceres, sin esas muchas clases en contextos tan diferentes.

Tampoco sería posible pensar en los problemas de la educación artística sin pensar en problemas de la educación en general y en los propios del arte, ni los problemas del arte y de la educación sin mirar y pensar el mundo. El mundo hoy se impregna y habla de sí mismo con un enorme caudal de imágenes, y en soportes que van desde el tradicional lienzo, hasta la calle, las pantallas de televisores, teléfonos y computadoras, las ropas y las vidrieras, y hasta la piel. Por momentos la imagen se erige como magnífica oportunidad, como espacio o elemento desde donde es posible aprender, reconocer el patrimonio cultural, construir identidades... y en otros momentos –en verdad simultáneamente– las imágenes se vuelven amenaza, enmudecen el discurso verbal, o simplemente se desvanecen por ser inaccesibles a la mirada, especialmente la de quienes consideran inútil su creación. Hay quienes creen que la realidad se vuelve liviana en la excesiva estetización de la vida cotidiana, hay quienes se fascinan con la extensión de esa voluntad estética llevada al colmo del consumo. Y hay quienes no toman posición, porque mucho antes, o en el ahora, siguen sin acceder a las imágenes que ofrece el mundo, esa voz polisémica que nos requiere desde una mirada más construida que espontánea.

Entre tanto, quienes se forman como enseñantes de arte y aun quienes tienen largos caminos recorridos en sus prácticas docentes asisten a –e inciden en– a un escenario social y cultural extremadamente complejo: la redefinición de la misión de la escuela, las transformaciones del sentido del arte, los cambios en la percepción de la escala temporal y espacial a partir de la masificación del uso de internet, la diversificación de las lógicas de producción y de circulación de obras de arte y de experiencias estéticas... múltiples razones para atender, y para no hacer de las aulas y talleres de plástica un espacio sesgado y desprovisto de sentido.

El arte ya no está sólo guardado en los museos ni reservado a un único grupo social. Desde el surgimiento de las vanguardias históricas y hasta la actualidad la circulación del arte se ha expandido, convirtiendo sus frutos, en muchos casos, en mercancía. La mercantilización de la cultura, la mediación de la tecnología, la regulación del gusto y del placer estético en manos de algunas industrias, son evidencias cotidianas; vivimos una era de plena reconfiguración del sentido que el arte tiene en la sociedad. "El arte experimenta una ósmosis total con el diseño, la publicidad y los medios de comunicación, las tres grandes vías de experiencia estética resultantes de la expansión de la tecnología, que configuran en todos sus planos la vida cotidiana en las sociedades de masas" (Jiménez, 2006: 34). ¿Cómo impactan esas transformaciones del arte y de la cultura en términos

pedagógicos y didácticos? ¿Qué hacemos con la brecha que existe entre el arte dentro y fuera de la escuela? ¿Cuáles son *ahora* los sentidos de nuestra tarea como enseñantes de artes visuales? ¿Qué pueden aprender y crear los alumnos desde el lenguaje plástico, además de dibujar, pintar y modelar? Estas preguntas guían la búsqueda de claves para fortalecer la enseñanza de las artes visuales ofreciendo un enfoque centrado en el carácter propositivo que debieran tener las actividades en este espacio curricular.

Para facilitar la lectura de este libro, se han determinado algunos códigos generales que se mantienen a lo largo de todo el texto:

- La palabra "imagen" designa a todo tipo de imágenes, sean éstas bidimensionales o tridimensionales, se trate de una vista de la naturaleza, de una manifestación artística original o de una reproducción, en soportes tangibles o digitales. Cuando se hable particularmente de un tipo de imagen, ésta se designará con el término que corresponda.
- Las hipótesis de planificación o secuencias didácticas se escribieron con bastardillas cuando se trata de consignas o palabras que la o el docente enunciaría a sus alumnos y, en todos los casos, las palabras podrían cambiarse según el grupo, la edad de los alumnos, su bagaje de experiencias anteriores, etc., pero sin perder la rigurosidad conceptual sobre los términos propios del lenguaje plástico-visual. Dicho de otro modo, podemos reemplazar muchas de las palabras que se usaron en estos casos, pero no podemos referirnos al "color" como "témpera", o al "pintar una superficie" como "completar" pues esos cambios de términos albergan una transformación en el sentido de la propuesta. Esta cuestión se trabajará en profundidad en el capítulo referido a la elaboración de consignas.
- Los documentos curriculares a los que se alude, así como las instancias de capacitación docente de las que se han tomado reflexiones generales y problemas recurrentes, pertenecen a la ciudad de Buenos Aires. Los lectores de otras jurisdicciones podrán seguramente encontrar las equivalencias pertinentes.
- Dado que quien escribe ha transitado el sistema público de educación, todos los casos, relatos y reflexiones están anclados en las características de este tipo de escuelas.
- Se utiliza la denominación "educación plástica" porque ese es el nombre que actualmente designa al espacio curricular en cuestión en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, el enfoque propuesto a lo largo de este libro es el de la enseñanza

en artes visuales, que implica una visión más amplia que el de "artes plásticas", pues incluye manifestaciones performáticas y evenciales, en las que lo visual se imbrica con lo escénico y/o lo sonoro-musical, como es el caso del happening y las performances, las intervenciones, entre otras expresiones. En la amplitud del término "artes visuales" pueden mencionarse manifestaciones que configuran lenguajes de cuerpo propio, como la fotografía, el cine, el net art y otras de tipo multimedial

PRIMERA PARTE

Artes visuales en la escuela

1. Condiciones y tradiciones en la enseñanza de la plástica

Existen preguntas, e incluso reclamos, que se reiteran en las aulas y los talleres de plástica: *"¿Cómo es posible trabajar con tantos chicos?"*, *"¿Qué invento ahora que no trajeron material?"*, *"Estábamos trabajando tan bien... pero cuarenta minutos no alcanzan para nada"*. Los encuentros entre docentes de educación plástica se pueblan de comentarios que aluden a las condiciones en las que actualmente se pretende enseñar, refiriéndose específicamente a tensiones entre los distintos actores institucionales, así como a las muy disímiles expectativas puestas en procesos y resultados en el área, por parte de docentes, de equipos de conducción, de las familias de los alumnos, etcétera.

En este punto, es necesario reconocer que la distancia que se juega entre todos los actores de la comunidad educativa y las representaciones que cada uno construye acerca de qué es y para qué sirve la plástica responde a causas diversas que se "encuentran" en desencuentros institucionales y de procesos históricos y políticos.

La calidad de diálogo entre docentes "curriculares" y el total de la institución suele estar atravesada por imaginarios que, de un lado y de otro, desconocen realidades que conforman un mismo universo: la escuela y el sistema educativo.

Es bien conocida la tensión que existe entre maestros de grado y, en este caso, maestros de plástica. Pero esa tensión no se apoya tanto en diferencias ideológicas ni pedagógicas, sino en esos supuestos que devienen de las muy distintas formas contractuales que conviven en las instituciones escolares y del desconocimiento, en muchos casos, del cuerpo propio de este espacio curricular; vale decir, de la creencia más o menos extendida entre maestros de grado y equipos de conducción de que en educación plástica los chicos se entretienen, "hacen cosas lindas", desarrollan algunas habilidades manuales

referidas al uso de herramientas o materiales, pero no construyen conocimientos significativos... Y, desde ese supuesto, se edifican demandas que poco o nada tienen que ver con el objeto de estudio y los propósitos de la plástica: la ornamentación del edificio escolar, las escenografías para actos, etc., son tareas depositadas en el área sistemáticamente, sin que sean contemplados los sentidos y el enfoque que plantea el diseño curricular vigente:

> En tanto forma de conocimiento, los lenguajes artísticos permitirán percibir, explorar, comprender e interactuar con determinadas cualidades del mundo y relacionarlas con las que puedan provenir de otros campos disciplinares.
>
> En tanto representación simbólica, permitirán comunicar y expresar mediante las características propias de cada lenguaje; explorando en este proceso las posibilidades y limitaciones que el mismo lenguaje impone y construyendo progresivamente las habilidades personales necesarias para su utilización.
>
> En tanto producción cultural, la experiencia artística permitirá la formación de una visión pluralista en torno a los conceptos de arte, comunicación y cultura. (Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

No es posible pensar las cuestiones específicas de enseñanza en educación plástica si no es en el marco del paisaje social actual, en el que se identifica la transformación de la escuela en el contexto de crisis institucional propia de la posmodernidad, tanto como el corrimiento del Estado, cada vez más instalado como control de gestión que como responsable de generar y ejecutar políticas educativas significativas. En gran medida, ese desencuentro determina muchas de las condiciones cotidianas en la tarea docente. En el caso específico de la educación plástica, es fácil observar cómo la decisión de sostener una estructura escolar que permanece intacta desde la creación de la escuela –jornadas de cuatro horas reloj, divididas en horas cátedra– impacta directamente sobre las estrategias didácticas y los procesos de producción (material y conceptual) de los alumnos.

A pesar de los aportes de distintos teóricos y de la comprobación cotidiana, la fragmentación sigue operando en una institución que se ha modificado en todas sus dimensiones desde su creación: los propósitos, los contenidos de enseñanza, la pedagogía y la didáctica en la que apoyan las prácticas docentes... todo ha cambiado, menos su estructura.

Mientras que en esas sucesivas y complejas transformaciones la escuela debe ajustarse y readaptarse, e incluso redefinirse, esa estructura y ciertos rituales funcionan como un corsé que asfixia cualquier impulso de innovación coherente que se inscriba en la lógica de las infancias y adolescencias de hoy. Uno de los impactos más negativos que estas tradiciones y estructuras estancas generan es la idea de que la existencia de una estructura es en sí misma negativa para los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este escenario de tanta diversidad, y de tantos cambios tecnológicos, sociales, políticos, sucedidos con tremenda velocidad, cada vez con más frecuencia se escucha decir que es necesario "romper estructuras", que el problema es que (los docentes) "somos muy estructurados". Es en parte curioso que este discurso se expanda entre docentes de artes visuales, si consideramos que en los magisterios y profesorados hemos aprendido, casi antes que nada, a ver la estructura de las cosas, a comprenderla aunque esté aparentemente invisible a los ojos, a representarla con ejes y elipses, o a plantarla con alambres y varillas... si algo hemos comprobado desde el inicio de nuestra formación es que la estructura es sostén, que si falla la estructura hay que volver a comenzar porque se quiebra el equilibrio físico o visual de la imagen y que, en cambio, cuando existe una estructura bien plantada, podemos construir, agregar materia, peso y tiempo.

En todo caso, el problema de la estructura escolar no es su esencia sino su presencia. La esencia, esa función constitutiva de la estructura que es el ser esqueleto, el dar sostén, debería buscarse con más hondura en tiempos de tanta incertidumbre, pues la enseñanza tiene que ver con abrir problemas disciplinares y cognitivos, mientras se acompaña la búsqueda de resoluciones con algunas certezas (de otro modo dejaríamos a nuestros alumnos a la intemperie). Sin embargo, cuando la presencia de la estructura es rígida y estática, se desvanece la posibilidad de ciertas construcciones que requieren de otro tipo de estructura.

Hoy, muchas de las prácticas docentes se debaten entre dos posiciones: demoler estructuras o reponerlas con instrucciones más poderosas (como estructuras que redunden en un poder que, por cierto, la escuela ya tiene).

Los plazos y la graduación de la escolaridad, la duración y frecuencia de las clases, la investidura que se resiste a su pérdida de poder, la arquitectura de los edificios escolares, las carreras basadas en jerarquías y los protocolos de comunicación intra e interinstitucional, configuran una estructura que impacta directamente sobre la estructura de las propuestas de enseñanza. Aun cuando existen

planeaciones y proyectos que promueven la expresión y la construcción de conocimientos de los alumnos –por ejemplo, el tiempo real con el que se cuenta para llevar adelante una actividad, cuarenta u ochenta minutos semanales únicamente– atenta contra cualquier desarrollo saludable y gozoso de la experiencia.

Otro de los problemas en las condiciones actuales del sistema educativo es que el rol docente se ha tornado difuso. En los últimos tiempos hemos vivido una dilatación, una expansión, no sólo de tareas ligadas a su rol sino de sentidos de su tarea como actor social. De un lado están las posiciones que defienden la profesionalización, por otro las que buscan devolverlo al territorio de lo laboral donde se anteponen problemas contractuales y salariales, y también están las posiciones que abogan por la vocación e idealizan la práctica docente como una misión devota. Familiares de nuestros alumnos que destratan o maltratan el lugar del docente, otros que le adjudican la responsabilidad total y definitiva en la educación de los niños y jóvenes, algunos que buscan acercarse y dialogar, y encuentran oídos sordos. Los propios docentes parecen no encontrar sus bordes, dónde comenzar y dónde terminar la tarea, desde dónde significarla, por qué sostenerla! Abundan discursos de victimización –que no es lo mismo que resistir o luchar ante los procesos de precarización– y se expande la pérdida de sentido de la tarea como parte medular de los proyectos político-sociales en cada contexto.

> En el caso de las y los docentes, la noción de responsabilidad político-pedagógica supone abandonar esa posición de víctimas de los designios de otros (el gobierno, el Estado, el sindicato o los padres) y asumir un lugar ético y político centrado en las posibilidades que se abren, contrario a los discursos deterministas que dicen que "con estos chicos no se puede" y que se resignan a un vínculo frustrante con sus alumnos y con el conocimiento. (Dussel y Southwell, 2010: 26)

Otra tradición, aún fuertemente vigente, ubica la misión de las escuelas en el futuro: *"La escuela es el lugar que prepara a los niños y jóvenes para la vida"*; como si la vida fuera algo que está por venir y no sucediendo ahora mismo.

Transformar esta imagen que se tiene de la escuela es una tarea ardua pero indispensable si se desea construir y transitar ambientes de trabajo compartido más saludables, pues considerar que los alumnos son sujetos que más adelante entenderán, tendrán derechos o podrán disfrutar, produce inevitables tensiones que en muchos casos se simplifican con enunciados superficiales: *"Los chicos de ahora no tienen respeto por nada"*, *"Si les sacás la computadora, están perdidos"*, *"Algún día me lo van a agradecer"*... Y en el caso de la enseñanza de artes visuales, esta tradición puede palparse al evocar nuestras propias biografías escolares: nos vemos realizando incontables actividades despojadas de sentido e inconexas entre sí (enrollar papel crepe, punzar papeles de revista hasta completar un contorno, plegar y trozar papeles glacé sin usar regla), amparadas por la promesa tácita de que algún día eso nos serviría, haría aflorar nuestra habilidad en un trabajo o nos ayudaría a resolver un problema práctico.

Si no se transforma esta mirada para colocarla verdaderamente en el presente complejo e incierto (que al fin y al cabo es nuestra única certeza), lo que queda es la continuidad de vacíos concéntricos, como promesas que se contienen unas a otras en un mundo que si algo no tiene es garantías. Colocar la mirada en el hoy tiene que ver, en gran medida, con re-conocer (además de la misión de la escuela como institución estatal y el rol docente como actor político-social) las nuevas identidades, los nuevos modos de construcción de la identidad en la sociedad informacional, "que exige pensar la imagen, de una parte, desde su nueva configuración sociotécnica" (Martín-Barbero, 1997).

Durante varias décadas, la preocupación en el ámbito académico se centró en investigar y construir entidad en torno a la expresión infantil, pues hay bibliografías que ya desde la década del 60 han contribuido a promover la importancia que la expresión de los chicos tiene, no como antesala de un futuro perfectible, sino como forma de conocimiento, como arraigo en la experiencia y como concreción material-simbólica de los afectos que se establecen con objetos, sujetos y experiencias. Se trata de las ideas centrales de Herbert Read y de Viktor Lowenfeld, que han sido una bisagra fundamental en la reconversión del sentido global de la educación artística desplazándola de su antiguo lugar de funcionalidad instrumental –habilidad motriz-visual en el copismo– hacia el territorio de la construcción de conocimientos, construcción de la subjetividad e identidad, y de forma de conocimiento del mundo.

Desde el hoy es posible decir que esa batalla está ganada; a pesar del desconcierto y la vaguedad de sentido que recubre muchas de las prácticas docentes en artes visuales, la inmensa mayoría de los maestros y profesores reconoce y valora auténticamente las producciones visuales infantiles-juveniles, sin compararlas o medirlas cualitativamente según cánones del mundo adulto y de las prácticas "profesionales" del arte.

Sin embargo, existen varios temas pendientes con relación a la ubicación del área artística en el currículum escolar, pues aunque sabemos que la expresión visual de nuestros alumnos tiene valor *per se*, ese argumento no bastaría para explicar que las artes visuales deben ser una práctica educativa y no sólo una actividad que puede desarrollarse en todo tipo de ámbitos. De hecho, los seres humanos dibujan, pintan y modelan desde su primera infancia, aun mucho antes de ser escolarizados. Entonces, ¿por qué debe enseñarse artes visuales en las escuelas?, ¿se trata de alternar los espacios-momentos de aprendizaje significativo (como lo es la clase de matemática) con espacios de distensión donde los alumnos "se liberen", "se expresen"? Pero, si fuera así, estaríamos diciendo que los alumnos no se expresan en otras materias, y que la clase de educación plástica no requiere de un docente, pues basta con contar con materiales y soportes para que fluya la "libre expresión". Sabemos que no es así: nadie es libre en tanto no conozca, pues no puede elegir su modo particular de resolver conceptualmente y estéticamente los contenidos de una imagen. Una auténtica *libre expresión*[1] sólo es posible en la medida en que el alumno conozca –haya aprendido– distintos medios de producción, recursos expresivos, etc., para seleccionarlos a los fines de su intencionalidad estética.

Sabemos que es antigua y extendida la tradición que impregna en la educación plástica un modelo de "manos sucias" y de un "hacer a ciegas" (Spravkin, 2002: 116), desde el que se ha centrado en la preocupación por producir imágenes en las que no necesariamente circula un proceso creativo ni mucho menos se atiende al problema de cómo enseñar a ver y a contextualizar aquello que creamos o que han creado otras personas.

> La función de la educación visual hoy, dentro del ámbito escolar, es (o debería ser) mucho más amplia y abarcadora que el sólo "hacer" imágenes. Y no porque se considere que este hacer sea poca cosa, sino en la creencia que la función de la educación plástica hoy abarca este hacer, pero también lo trasciende.
>
> Deben ser los docentes de plástica los primeros en comprender que educar visualmente significa desarrollar en los niños el uso consciente de un lenguaje, que es complejo y necesita ser articulado, que permite crear formas simbólicas y acceder a las formas simbólicas creadas por otros. (Spravkin, 2002: 128)

1. Se recomienda la lectura del capítulo "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones" de Mariana Spravkin (2006), donde se profundiza sobre la desacertada interpretación que subsiste en torno al concepto y a las palabras "libre expresión".

Conferirle a "lo visual" el estatuto de *lenguaje* implica reconocer que la creación y la apreciación de imágenes son prácticas sociales, comunicativas y expresivas en las que se activan procedimientos materiales y conceptuales específicos e intransferibles a otros lenguajes, y, por ello, resulta indispensable aprender a mirar tanto como vivificar la experiencia de expresar aquello que no es posible decir desde el verbo, sencillamente porque no todas las ideas ni todas las sensaciones ni todas las metáforas pueden ser explicadas o develadas desde la palabra. Además, sostener que las imágenes pertenecen a un lenguaje implica que la visualidad es una parte constitutiva de lo humano; desde su condición más elemental el ser humano ha necesitado y ha elegido vincularse con otros a través de distintos tipos de huellas visuales y de acciones que generan imágenes.

Quienes se encuentran en condición de alumnos en una escuela son personas que en cualquier edad, lugar y situación personal tienen derecho a expresarse y a acceder al mundo cultural y artístico de su entorno, y aun al de otros contextos alejados en tiempo y en espacio. Ese derecho se vulnera en la medida en que la educación plástico-visual se banaliza al transformarla en un amontonamiento de hojas tramitadas con color, guardadas en una carpeta que casi nadie mira, o exhibidas en una "cartelera" para decorar los espacios escolares que se perciben ajados o vacíos.

Tampoco es posible repensar la enseñanza de las artes visuales en la escuela sin referirse a la transformación del arte contemporáneo, a los permanentes cambios en el modo de producir y concebir el hecho u objeto artístico, así como los cambios en la expectación de ese mundo artístico siempre fluctuante.

En las últimas décadas, tanto la espectacularización de la cultura[2] y del arte como la industrialización de bienes culturales han determinado nuevos cuestionamientos respecto de qué es el arte[3] y,

2. La sociedad del espectáculo convierte cualquier suceso, por lejano que sea, en un objeto a consumir por parte del público; cosifica la vida, la convierte en producto (Aznárez López, 2008).

3. "Pensar el lugar y la función del arte en la sociedad de cambio de siglo implica hacernos cargo del «desencanto» que acarrea su extremado desdibujamiento, pues atrapado entre la experiencia alcanzada por el mercado en la valoración de la «riqueza» de las obras, la presión de las industrias culturales por hacerlo accesible-consumible

por ende, de qué es enseñar arte y qué sentido tiene en la formación integral de los sujetos. Los medios de comunicación masivos –especialmente los canales de televisión y las empresas discográficas– han regulado los consumos de jóvenes y niños determinando en gran medida valores, intereses y estéticas que conforman identidad y pertenencia a distintos grupos sociales, que no tienen necesariamente fronteras de tipo económico.

Ese caudal de experiencias y objetos tienen su propio canal de distribución (radios, televisión, revistas especializadas de rock, de cine, de animación; internet, grandes escenarios en espacios públicos centrales), sus promotores (diseñadores gráficos, ingenieros de sonido, especialistas en marketing, gestores culturales) y su público (constituido, en lo posible, por todos). La cultura de masas es el anhelo de vender todo a todos, y para ello es necesario generar "productos artísticos" más universales capaces de calar en el gusto de varios segmentos sociales, en varias regiones simultáneamente, aunque en unas signifique asumir que estos proyectos vienen a regenerar el tejido nacional-cultural lacerado por la globalización y el mestizaje cultural, mientras que en otras se pondere el extrañamiento, asumiendo que el valor de ese mismo producto artístico es, precisamente, que pertenece a otro contexto cultural.

En la cultura de masas la mercantilización deja de ser un apéndice de la obra de arte (que también ha requerido siempre de sus canales comerciales de distribución) y pasa a ser el motor de un proyecto o producto artístico compuesto a demanda de la industria (y no a la de la búsqueda conceptual y estética del artista). Así, desde una perspectiva artística (que es específicamente lo que aquí nos ocupa), la imagen deja de ser pintura, dibujo, escultura, grabado e instalaciones o ready-mades, pues ahora además es "arte de tapa" de discos y películas, fachada de tiendas, contenido de innumerables pantallas en los shows musicales, indumentaria "de diseño" o "de autor", tatuajes... y en muchas de esas fabricaciones se ponen en juego procesos de *apropiación*, vale decir, se recontextualizan imágenes artísticas que habían sido generadas con un sentido más íntimo, arraigado en problemas estéticos y/o conceptuales del autor o autora. Llegamos a ver *La Gioconda* convertida en etiqueta de mermeladas, los autorretratos de Frida Khalo en remeras y carteras

por todos y la reconfiguración tecnológica de sus condiciones de producción y difusión, el arte ha ido perdiendo buena parte de los contornos que lo delimitaban" (Martín-Barbero, 2006: 38).

o el *Guernica* como piloto de lluvia. Y sobre esas reconversiones se desatan interesantes polémicas que continúan el debate instalado por Umberto Eco en 1965 cuando en *Apocalípticos e integrados* se preguntó sobre los valores de los legados culturales, sobre la mercantilización de los bienes culturales y sobre cómo éstos operan en la distribución del poder en la sociedad moderna.

1. Sentidos de la educación plástica

En el apartado anterior se ha intentado reflexionar sobre algunas tradiciones en el área. El problema del sentido que la educación plástica ha tenido, y tiene, guarda absoluta relación con las macropolíticas educativas (que a su vez devienen de intereses económicos y sociales), con modelos de gestión de cada escuela en particular y, muy especialmente, con la formación y la práctica de cada docente. El espacio del aula o taller sigue siendo un espacio de poder que trasciende los sentidos más estructurales de la educación como sistema; es decir, más allá de los lineamientos curriculares de los diversos diseños o programas, son las prácticas docentes concretas las que imprimen distintos sentidos al área.

En el artículo "Tres posibles sentidos del arte en la escuela", Graciela Fernández Troiano, en función de las prácticas docentes en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, estudia los siguientes casos:

- El arte como expresión de un mundo interior, lo que se vincula con la idea del arte como capacidad innata.
- El arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición.
- El arte como lenguaje, como enunciados o proposiciones con sentido.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, según observaciones y relatos que surgen en capacitaciones de los docentes del área, podrían sumarse otros dos tipos de entradas de las artes visuales en las escuelas primarias y medias, resultando así cinco los sentidos más habituales:

1) Sentido expresivo
2) Sentido reproductivo
3) Sentido tecnológico
4) Sentido formalista
5) Sentido constructivo-lingüístico-plástico

El *sentido expresivo* está anclado en la creencia de que la creación de imágenes posibilita la expresión de los sujetos y que esta expresión es de la órbita más íntima y subjetiva de los alumnos, por ende, un territorio donde hay poco o nada enseñable ni evaluable.

Este tipo de prácticas concentra las actividades exclusivamente en la producción, sin otorgar (casi) ningún espacio a la apreciación de imágenes. El rol docente se limita a crear algunas condiciones para esa producción, facilitando algún material y soporte para que los alumnos hagan *lo que quieran o lo que sientan*. Este enfoque de la expresión plástica encubre, la mayoría de las veces, un espíritu meramente recreativo, lo cual no sólo banaliza el campo de las artes visuales como espacio de conocimientos y saberes sino que, sobre todo, minimiza las capacidades de los niños y jóvenes en esos haceres.

El *sentido reproductivo* fomenta la creación de imágenes "a la manera de" o "a partir de"; maneras y/o puntos de partidas conformados por obras, artistas, canciones o versos de algún texto. Las fuentes están siempre en el afuera, es la o el docente quien dispone el contenido de la imagen, quien determina sobre qué tema o cuestión se va a producir. Las propuestas de enseñanza focalizan en la adquisición de conocimientos vinculados al mundo del arte, ponderando la habilidad de interpretación de los distintos tratamientos que los alumnos reconocen en las obras que miran, más que en las concepciones y búsquedas conceptuales y estéticas que las sustentan.

El *sentido tecnológico* promueve el aprendizaje procedimental como esencia de la imagen; lo que importa es el uso de todo tipo de materiales y mecanismos o fórmulas de uso. Generalmente se valora la novedad del material y de la técnica más que la propuesta y la consigna que construya un *qué hacer* con ese material. El acercamiento a las obras de arte se ajusta a la identificación de *cómo está hecha*, sin apreciarla significativamente.

El *sentido formalista* se sitúa en problemas de indagación y relación de elementos del lenguaje, abordándolos desde una perspectiva cercana a la teoría de las imágenes más que a la búsqueda de la apropiación de esos elementos para producir imágenes simbólicas, representar ideas y emociones o simplemente explorar el lenguaje. En este tipo de prácticas suelen estar fuertemente presentes la enseñanza del *círculo cromático*, las distintas *escalas* para organizar las propiedades del color, la *perspectiva* desde una concepción más ligada a la geometría que a la percepción humana del espacio, el *punto*, la *línea* y la *forma* como una progresión de crecimiento lógico, etc. Es interesante observar que en muchos casos (como el último citado), al problema pedagógico y didáctico se le suma un problema

conceptual y epistemológico (un punto o una línea no dejan de ser formas; en todo caso lo que existe es una diferencia en nuestra percepción según el tamaño del punto o de la línea en un determinado campo visual). Este enfoque procura enseñar la sintaxis del lenguaje plástico-visual, sin observar que los niños y jóvenes de escuelas primarias y medias no se están formando como artistas y sin analizar el sentido de estas categorías y organizaciones teóricas.

El *sentido constructivo-lingüístico* se apoya en la concepción del arte como lenguaje, desde la cual es preciso entrelazar los problemas sintácticos de la imagen (la relación de los elementos del lenguaje –forma, color, espacio, textura– dentro del campo visual), los problemas de materialización (procedimientos), de concepción, de contenido del relato visual, de apropiación (tanto de las producidas como de las apreciadas) y los problemas de relación entre todos estos elementos.

Éste es un enfoque que respeta el espíritu y la intencionalidad del arte, y requiere de una práctica educacional específica donde el alumno es protagonista de sus haceres y de sus aprendizajes, mientras el docente es responsable de la enseñanza. Pero, además, pensar el arte en la escuela desde esta perspectiva equivale a decir que existe contenido antes del "contenido curricular", pues hay cosas que le ocurren a los niños y a los jóvenes, y el arte es territorio para decir e interrogar desde sus *poiesis* personales, sin que los docentes antepongan criterios universales en la planificación y sobre todo en la evaluación de esas producciones, es decir, sin propender a la normalización.

2. Reconstrucción de sentidos en la contemporaneidad

> La realidad no es evidente. La construimos de deseo, de relatos de otros, de casualidades, de experiencia. (Aznárez López, 2005)

Las palabras de Pedro Aznárez López son una clave para pensar el mundo contemporáneo y en un enfoque propositivo y constructivista de la enseñanza de las artes visuales.

La tradición positivista ha indicado que la realidad se constituía de verdades conocidas a través del método científico y que la experiencia no era más que un verificador de la hipótesis, un instrumento de la mecánica "objetiva" y cientificista de indagación del mundo. El arte, como parte de esa realidad, era un cúmulo de obras, procedimientos y técnicas consumadas, acabadas y ciertas, que los profe-

sores debían enseñar en un orden que generalmente se organizaba *cronológicamente* (para enseñar la historia del arte) desde el pasado hacia el presente, y *evolutivamente* (para enseñar a producir imágenes), tomando en cuenta una teoría tan importante e influyente como ha sido la de Viktor Lowenfeld (1947). Los alumnos, entonces, debían aprender aquello que ya estaba hecho, construido, probado y confirmado: un modo de dibujar, de plantar una estructura, de grabar, de "interpretar" las obras de arte reconocidas, de identificar diferencias estilísticas en los períodos de la historia del arte, de armar una paleta, etc. Así, durante cierto tiempo, la educación artística se basó en un modelo de transmisión de instrucciones y datos desde el docente y de adquisición de habilidades e información desde el alumno.

Pero sabemos que el mundo no es ese juego con instructivo que debemos leer una o dos veces para aprender a jugar. La epistemología hermenéutica ha contrastado esta visión positivista del mundo señalando que la cosa humana, las sociedades, la humanidad, son también explicadas y explicables a partir de la *intencionalidad*, la *reflexión* y la *significación*, aspectos que no formaban parte de las ciencias "duras".

El mundo no es solamente un campo de investigación loteado en espacios curriculares o académicos, ni es aquello que los medios nos cuentan del mundo, ni las teorías y definiciones de los intelectuales, artistas y científicos; tampoco la mera experiencia personal en el mundo. Más bien es todo eso a la vez, y la relación que existe entre todas esas dimensiones de la vida; lo natural, lo religioso, lo metafísico, lo geográfico, lo histórico, lo propio, lo ajeno... son infinitas capas las que conforman eso que llamamos mundo, y el arte se ha ocupado desde siempre de hurgar entre ellas, de preguntar y responder y volver a preguntar cómo es que sucede lo que sucede, y el impacto de los sucesos, y el deseo de suceder... Entonces, ¿cómo podríamos pretender enseñar arte como una "realidad unívoca" que los niños y jóvenes sólo deben aprender a ver? ¿No es acaso más razonable aceptar la realidad como constante devenir y como constructo? ¿Puede el arte comprenderse, aprenderse y aprehenderse si no es en experiencia y a través de la experiencia?[4] La experiencia

4. "La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto" (Larrosa, s/f).

de mezclar pintura antes de saber qué color debería obtenerse, la experiencia de mirar un cuadro para conocer qué puede descubrirse al mirar un cuadro y para conocer ese recorte de mundo que sólo podemos conocer desde esa ventana. Ese tipo de experiencia que no se limita a imitar un modo de hacer[5] sino que habilita la exploración de distintos modos de hacer, de relatar, de comprender, de asignar sentido a un código, a un signo... ese es el tipo de experiencia que podemos llamar *conocimiento* pues, a diferencia de la información o del dato, el conocimiento puede transferirse de una situación a otra, resignificarse en distintos contextos. Conocer las distintas maneras en que puede mirarse un cuadro y todo lo que puede verse allí es sustantivamente distinto a saber que Pablo Picasso pintó un cuadro (hoy famosísimo) llamado *Las señoritas de Avignon* en 1907, para el cual tomó inspiración en el arte africano y en los frescos medievales.

El dato permanece estático en el tiempo y en el espacio: antes o después, aquí o en Finlandia, sucede que Picasso pintó esa obra ese año, con óleo sobre lienzo y en determinadas medidas de soporte.

El conocimiento, en cambio, es provisional. Lo que hoy conocemos a través de ese cuadro, por ejemplo, posiblemente varíe con el correr del tiempo. Lo que tal conocimiento significa e implica para un sujeto en particular, y para las sociedades en general, seguramente también se modificará según pase el tiempo y se transiten nuevas experiencias.

Si todo conocimiento es provisional,[6] toda enseñanza debe ser revisada periódicamente no sólo para alcanzar una actualización cu-

5. Muchas de las consignas que se enuncian a los alumnos, acompañadas a veces de una excesiva ejemplificación, determinan un hacer que imita más que lo que indaga y crea. Asimismo, se observan prácticas docentes donde prevalece un espíritu de imitación de los artistas reconocidos, e incluso de ciertos tratamientos estéticos propios de un movimiento o una vanguardia: pintar "a la manera de los impresionistas", representar el aula "como lo haría Picasso", son ejemplos frecuentes de la limitación de la experiencia del hacer una imagen, que debería propiciarse desde el lugar de la problematización de ciertos rasgos del lenguaje visual, y aun desde los problemas de determinada materialidad y de ciertas herramientas, pero no desde el "parecer ser", cuando se busca considerar que este lenguaje tiene arraigo en el querer ser y en el querer decir.

6. Esto no equivale de ningún modo a caer en un relativismo absoluto, pues existen cuestiones que deben ser entendidas como certezas (los derechos y las responsabilidades del sujeto como ser social, por ejemplo). Pero sí es preciso concebir el conocimiento sin canonizarlo, sin cristalizarlo, o sea, habilitando a otros y a nosotros mismos la posibilidad de discutirlo desde distintas argumentaciones.

rricular sino para reorientar el enfoque según los nuevos sentidos sociales que atraviesan a los objetos de estudio y a las disciplinas, y según las necesidades de las sociedades. Sin esa revisión continua, es fácil caer en la trampa de los supuestos y de los mitos; así, al hablar de arte, muchas veces se habla más de suposiciones y presuposiciones en torno al arte que de su auténtica naturaleza, de su intencionalidad como práctica sociocultural.

Tal es el caso del imaginario de artista que circula en gran parte de la sociedad, y también de la comunidad educativa artística: el genio, el loco, el bohemio, el transgresor, el apartado, el que está por encima o por fuera del compromiso social y político, el poseedor de las únicas herramientas de transformación del mundo... muchas son las figuras imaginarias, o míticas, que revisten al artista, algunas incluso absolutamente antagónicas. Sin embargo, ninguna de ellas explica definitivamente, cabalmente ni universalmente, las distintas posiciones que los artistas han de tomar en sus micro y macroespacios sociales.

Otro tanto sucede con la concepción de obra de arte. Es fundamental recordar que no existen procesos creadores de "obras de arte", sino de imágenes que luego se erigen como obra de arte porque el mercado (escritores de revistas y web especializadas, críticos, galeristas, merchantes, curadores, entre otros) les otorgan esa entidad. Pero la obra de arte es un constructo en el que participan varios actores, y esa construcción, al igual que la instancia artística, han variado en distintas épocas y en distintos contextos; cuando analizamos la historia del arte, vemos cómo se modifica no sólo la imagen y los soportes sino la enunciación sobre las obras (¿quién y por qué las legitima como obras de arte?: en cierto contexto la obra debía estar inscripta en la arquitectura de palacios y/o de iglesias, y en otros contextos debía estar en determinada galería y en el museo; hoy se multiplican también las consideraciones sobre qué o quién legitima a los organismos o entes que solían legitimar, es decir, ¿quién legitima a los legitimadores? El cuestionamiento llega a veces a tal punto, que se produce una especie de destierro de la figura del "legitimador", tal como sucede en algunas prácticas de arte público a la intemperie o en ciertas manifestaciones transdisciplinares. La revisión del estatuto "obra de arte" y del poder de legitimación es otra de las interesantes consecuencias de un proceso de secularización de la cultura moderna).

Si este tipo de reflexión no se abona en las prácticas docentes y no empieza a ser parte del currículum especialmente en la escuela media, la vacancia seguirá dando lugar al discurso mediático de la

definición de arte y de artista. Pensemos, pues, qué frecuente es la presencia de simulacros y polémicas en distintos programas de televisión en torno a si determinado personaje es o no un artista, basados generalmente en su "trayectoria" (palabra verdaderamente bastardeada en ese ámbito). Si los jóvenes y preadolescentes observan que un trayecto artístico es un derrotero de castings, concursos y de asistencia a tribunas de televisión –porque en definitiva la audiencia televisiva tiene el poder de *dar entidad*–, la escuela debería fortalecerse en sus capacidades de revisión de esos discursos y de apertura hacia otros. Vale decir, nosotros, en tanto docentes, tenemos la maravillosa oportunidad de hurgar en esos discursos sin escandalizarnos, promoviendo en nuestros alumnos la reflexión respecto de los intereses que sostienen esas validaciones, las representaciones de arte, de espectáculo, de artista y de la obra de arte que ellos tienen y los atravesamientos de los medios masivos de comunicación en esas representaciones.

Eso que antes se llamó arte en suntuosos templos y palacios, eso que después se llamó arte en los museos del siglo XIX y XX, eso que ahora se llama arte en las galerías periféricas o en la calle, eso que llaman arte en la tele, eso que se llamó y se llama arte en espacios culturales gentrificados,[7] debería ser revisado en cada uno de nosotros, considerando el problema de estas definiciones desde distintas claves: la mirada ética, la mirada estética, la mirada política, la mirada religiosa, etc. La omisión de este tipo de reflexión significará un progresivo acorralamiento de la perspectiva del docente y conllevará el riesgo de que las ideas, los deseos, las imágenes, las proyecciones de nuestros alumnos, sean llamas extinguidas en tanto aluvión de mercancías que los medios llaman "arte".

Debemos preguntarnos por este mundo que vemos; por nuestra mirada, de qué se ha nutrido y qué la ha erosionado. Debemos preguntarnos por nuestros alumnos pues ellos, aunque muchos digan que son generaciones tecnológicas y que vienen "seteados" con otro tipo de alfabetización, no dejan de ser sujetos que sufren las contradicciones de este tiempo, las tensiones entre los discursos de la cultura de masas y el legado cultural museístico, entre el modelo

7. Se llama "gentrificación" al proceso de "aristocratización" de un barrio o un circuito cultural (por ejemplo, en Buenos Aires, los casos de los barrios de Palermo y Puerto Madero). En este proceso las clases sociales populares se alejan (o son alejadas) de estos "polos", dada cierta ruptura de la identidad cultural que cede ante estetizaciones o consumos presuntuosos.

educacional del libro y de la cultura oral, y el de la cultura audiovisual más inclinada al consumo y al conformismo.

Ciertas preguntas orientan esa búsqueda de multiplicidad de sentidos, y se proponen aquí como ejemplos de ese espíritu que motoriza la concepción de la realidad como devenir y como constructo:

¿Qué puede ser el arte hoy?
¿Forma de ociosidad?
¿Instrumento de acción política?
¿Argumento para la estetización de la vida cotidiana?
¿Alteridad de la imagen de los medios?
¿Metáfora? ¿Agotamiento y catarsis? ¿Reconstrucción de realidades opacas?

¿Quiénes son "los sujetos que aprenden"?
¿Qué representaciones circulan acerca de la infancia y de la adolescencia? (en nosotros mismos, y en los medios).

¿Qué lugar ocupa la escuela aquí y ahora?
¿Qué misión se le asigna desde el Estado?
¿Qué expectativas ponen las familias?
¿Qué visión asume la escuela desde las teorías pedagógico-institucionales más recientes o más influyentes?

¿Qué responsabilidades están implicadas en el rol del docente de arte?
¿Transmitir un legado cultural?
¿Promover la construcción cultural?
¿Contener o dibujar bordes en biografías de alumnos que leemos desbordadas?

La lista podría seguir, pero estos ejemplos bastan para esbozar la idea. Enseñar artes visuales requiere de permanentes preguntas hacia el interior y hacia el exterior de las escuelas y de las prácticas docentes. Por un lado, para redescubrir los problemas del arte y del lenguaje visual específicamente, y por otro para reencontrarse con los sentidos del rol y de la tarea docente como enseñantes de arte. Pues sabemos que el riesgo siempre latente es la mecanización de la enseñanza, y que si bien ciertas sistematizaciones son necesarias para afrontar clases continuas y superpobladas, la reflexión y la mirada atenta son indispensables para no sumirnos en la automatización de la que tanto reniegan –y con sobradas razones– nuestros alumnos.

De alguna manera, el sistema educativo con su lógica de reparticiones, escalafones, módulos, puntajes, etc., ejerce sobre las prácticas docentes una presión constante que crece con el mismo tenor que la "carrera docente". Mientras se "avanza", se acumulan horas de trabajo discontinuo (en el caso de los suplentes) o repartido en varias instituciones (para alcanzar un sueldo suficiente) o se estudia en contraturno para acumular mayor puntaje y así acceder a otro cargo o a otra jerarquía. Al cabo de cada jornada, un docente de educación plástica ha trabajado con más de cien alumnos, de distintos grados o cursos, e incluso de distintas escuelas. Al comenzar la nueva jornada se replican esas cantidades, pero son otros alumnos, otros colegas docentes, otros equipos de conducción, otros supervisores... De manera que es casi "natural" que la máquina nos fagocite, que las fórmulas o recetas para enseñar afloren mientras se disipan las ganas de probar, el deseo de investigar, de repensar cómo estamos enseñando, cómo estamos considerando el arte, qué estamos diciendo cuando hablamos de *lenguaje plástico* o *lenguaje artístico*, por qué creemos que se debe enseñar arte en todas las escuelas de todos los niveles...

Sin embargo, y a pesar de las condiciones contractuales de la docencia en general y de cada caso en particular, sostener la pregunta, darle valor a la actualización curricular, redescubrir los objetos de estudio de las artes visuales, son formas de defensa contra el tedio y una parte fundamental de nuestra responsabilidad política y pedagógica.

En ese cúmulo de responsabilidades están sin duda ser mediador y facilitador de *repertorios culturales ricos*, y propiciar las instancias de *transformación*.

Muchas veces las prácticas artísticas se asocian a la idea de la transformación y, de hecho, el arte tiene un potencial transformador. Sin embargo, no se trata de considerar la transformación como revolución política o como modificación de las condiciones de un entrono social o del microespacio de quien "hace o consume arte" en términos de *mejora de la calidad de vida* (aunque esas transformaciones también son posibles). Cuando se produce arte y cuando se aprecia arte, se conoce una parte de la realidad que hasta entonces permanecía velada, eso es ya una transformación: el pasaje del estar fuera a ser parte porque se conoce, porque se ha experimentado una idea desde un medio expresivo, o porque se ha explorado una sensación desde la materialización de una obra. Se ha representado *eso que no era mío*, se ha conocido esa posibilidad de narrar que no era *mi modo de narrar*, se ha descorrido el misterio que toda manifestación porta mientras no podemos acercarnos a ella. La transformación es médula

de la práctica artística, pero no sólo porque un material se transforma con el paso de una herramienta sino porque la idea, la ficción o la percepción de una cosa pasan a ser un objeto tangible, simbólico, atravesado de cabo a rabo por la subjetividad de quien crea y de quien mira. La transformación se produce en primera instancia en el sujeto y la creación del objeto, luego el objeto se transforma en la mirada de otros sujetos. Se vuelve a transformar una y otra vez en la medida en que se modifica la escena que lo contiene, el espacio y las condiciones en las que se emplaza y/o se exhibe.

Veamos un ejemplo. Antes de ser obra acabada, *La Gioconda* ha sido el proceso creador de un artista, un procedimiento compositivo y pictórico que devino esa imagen que vemos aún hoy, la materialización de una idea en la que se han activado complejos mecanismos de traslado desde la representación conceptual-intelectual, hasta la representación visual material.

La Gioconda emplazada en el museo del Louvre de París es una obra de arte famosa –el cuadro más famoso del mundo quizá– mirada por cientos de personas de todo el mundo cada día. Es emblema del Renacimiento, y su conversión en etiqueta de mermelada implica el desplazamiento de su iconicidad hacia el puro símbolo: *La Gioconda* no está allí por ser el retrato de alguien ni por mostrar ciertos rasgos humanos o por representar el espacio con una perspectiva atmosférica, sino porque es una obra de arte universalmente reconocida, eternizada. Y lo que busca la etiqueta es decir que la mermelada equivale a esa obra de arte, a esa cantidad de atributos y reconocimientos en todas partes del mundo.

Así como la imagen se reconstruye en la medida en que cambia su contexto, también se modifican los sentidos del arte (dentro y fuera de la escuela), de la institución escolar, del rol docente, etc.; de manera que no hay ya otro modo de enseñar si no es contextualizando tanto lo que vemos como lo que producimos. Un currículum de arte no puede ya basarse en contenidos formales[8] únicamente, pues el proceso creador no es solamente una relación entre forma, espacio, textura y color en un campo visual, sino que implica el despliegue de nuestras ideas, sensaciones, interrogaciones, en un lenguaje polisémico como es el plástico-visual, con un enorme caudal de subjetividad puesta en la construcción de la iconicidad, de la construcción y de la interpretación de los signos de dicho lenguaje, en lo que difiere tanto del verbo.

8. Elementos formales / enfoque formalista: son los elementos de los que se vale el lenguaje visual. Al hablar de "un enfoque formalista" o de una "mirada formalista", se está haciendo referencia a un tipo de educación artística que atiende sólo al reconocimiento de estos elementos en una "composición" y no a los que tienen que ver con la significación.

> Este enfoque del currículum, como señala [Joe] Kincheloe, nos separa de verdades sagradas y estables (los estilos, los grandes nombres, el lenguaje analítico-formal...) y no olvida que el todo (el resultado, el fenómeno, la obra) es siempre más que la suma de las partes (de la actividad de análisis realizada). (Hernández, 2000: 110)

Si hablamos de cambios en el enfoque del currículum, invariablemente habrá que prestar atención a las transformaciones en rol docente y en las prácticas concretas. El docente de arte debe crear condiciones para la enseñanza, promover la construcción de conocimientos por parte de los alumnos (es decir, que ellos descubran, aprendan, relacionen, saquen conclusiones) y transmitir cierta información que ellos no pueden obtener o descubrir por sí mismos. La reconstrucción del rol docente tiene que ver entonces con la mutación de su tarea, antes erigida sobre el modelo de transmisor de información, ahora basada en tres cuestiones interdependientes:

1) *Crear condiciones para la enseñanza* se vincula con tareas de gestión (diálogo con autoridades escolares, con otras instituciones si fuera necesario, con familiares, etc.), con tareas de planificación (programación curricular) y organización del tiempo, el espacio físico y la infraestructura disponible, y con generar vínculos saludables con los alumnos (basados en los que nos convoca, que es enseñar y aprender).
2) *Promover la construcción de conocimientos y saberes* tiene que ver con organizar las actividades curriculares basándose en la premisa de la investigación y de la reflexión sobre la acción por parte de los alumnos. Vale decir, se trata de proponer un problema (en el sentido de problematizar un recorte cultural) para que ellos protagonicen su búsqueda y la dirijan hacia las muchas posibles resoluciones conceptuales y estéticas que siempre han de existir. Por el contrario, cuando se parte de enunciados como *"vean esta obra de Antonio Berni, aquí el artista pintó a Juanito Laguna, que era un ser imaginario que representaba la pobreza en general"* o *"si al amarillo le agregamos azul obte-*

nemos verde", no se habilita la construcción de conocimientos sino que se fuerza un mecanismo de interpretación.

Sin embargo, no todo puede aprenderse desde el propio descubrimiento y desde la investigación, a cualquier edad y en cualquier contexto.

3) *Transmitir cierta información* es imprescindible cuando se trata de enseñar procedimientos que no admiten múltiples resoluciones (por ejemplo, si un alumno modela una escultura que será horneada para convertirla en pieza cerámica, es indispensable transmitirle que si queda aire en el interior de la forma modelada, ésta probablemente se partirá dentro del horno). Del mismo modo, será necesario transmitir datos vinculados al contexto en que se crearon obras o se produjeron ciertos fenómenos artísticos, o aquellos ligados a las normas de instituciones como museos y galerías para ser recorridos; especialmente si se trata de alumnos de edades tempranas, o si se está trabajando en un contexto en el que no es posible que los alumnos accedan por sí mismos a fuentes bibliográficas o cibergráficas para obtener algunos de esos datos (lo cual supondría incorporar a la enseñanza propósitos y contenidos específicos referidos a la investigación y selección de la información en esas fuentes).

3. Arte y tecnologías de información y comunicación

> Un nuevo sistema de comunicación, que cada vez habla más un lenguaje digital universal, está integrando globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura y acomodándolas a los gustos de las identidades y temperamentos de los individuos. (Castells, 2002: 27)

Sabemos que la escuela ha consagrado el libro (el libro de texto) como lógica de enseñanza y de aprendizaje e, incluso, ha potenciado y centralizado su poder en la escritura. En los últimos años, esa lógica sufrió una serie de embates encabezados por la expansión cuali y cuantitativa de dispositivos y mecanismos tecnológicos basados en la imagen; hoy todo parece requerir de una pantalla: teléfonos, cámaras fotográficas, iPads, etc. Tanto en términos de comunicación (en su sentido más amplio) como en términos de potencial medio de producción artística, la pantalla (específicamente la de una PC, sea ésta portátil o no, determina no un mero cambio de soporte respecto del papel o del libro sino un nuevo *sensorium*,[9] *pues no es posible pensar con las mismas coordenadas la imagen, e incluso la relación verbo-imagen, en los tratamientos posibles que da el libro y el que dan las tecnologías de información y comunicación (TIC)*, en las que reside la posibilidad de relacionar, además, lo sonoro, el movimiento y el tiempo real, el acceso inmediato a la información global si se cuenta con conectividad a internet, etc. El arribo de este programa otorga espesor a un problema ya existente, pues "los medios de comunicación y las tecnologías de la información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos" (Martín-Barbero, 1997).

Antes que alarmarnos o generar la absurda dicotomía "libro versus pantalla", lo que debemos asumir es que las TIC constituyen medios y campos de conocimiento y de expresión que se suman a otros preexistentes, pero de ningún modo reemplazan a las disciplinas o los medios de producción tangibles (dibujo, grabado, etc.), ni a las experiencias directas en los espacios y las instituciones que dialogan con el patrimonio artístico y cultural. Nuestros canales se han ampliado, nuestra matriz de enseñanza y de aprendizaje se ha complejizado por lo diverso que son ahora los posibles medios para hacer y para mirar, para visitar y para contemplar, para conocer y para intercambiar.

En algunas ocasiones, la producción artística en medios tecnológicos o digitales se ha valido de esas otras producciones artísticas tangibles, lo que la tradición ha señalado como "objeto" artístico –por ejemplo, un cuadro o una escultura– y que hoy debe ser repuesto desde la idea de "manifestación artística", que alude no sólo a las experiencias tangibles e imperecederas sino a aquellas sólo contemplables a través de una pantalla o en el tránsito por la vía pública.

Tal es el caso de *Mona Lisa Descending a Staircase* de la artista Joan Gratz (Academy Award Best Animated Short Film, 1992), donde la cineasta-animadora se apropia de gran cantidad de obras pictóricas de finales del siglo XIX y de las vanguardias históricas para

9. La idea de *sensorium* nace en el ensayo de Walter Benjamin *El arte en la época de su reproductibilidad técnica*, y se refiere a los cambios de percepción que devienen a partir de la posibilidad de reproducir masivamente la obra de arte; se transpone en estos tiempos al cambio de percepción que implica la era digital respecto de la era analógica.

construir un nuevo relato. En su obra hay una historia, que no es la historia del arte; es decir, el cortometraje no puede considerarse una mera sucesión de imágenes que muestra la cronología del arte del siglo XX sino que tiene su propio *dixit*. Este caso es sumamente interesante para observar en cuánto difiere pensar estas netbooks como soportes de información con lógica enciclopedista –donde las imágenes elegidas por Gratz aparecerían en una presentación tipo Power Point, sólo sucedidas una detrás de otra– y pensar estas máquinas como oportunidad para desarrollar un relato visual donde se despliega una mirada propia (en el film de Gratz ciertas figuras o personajes de las obras elegidas se mueven, hablan y se funden con otras figuras o personajes de otras obras).

Es cierto que, desde una perspectiva instrumental informacional, las netbooks toman el lugar de un infinito banco de datos e imágenes que facilitan el acceso y el consumo de bienes artísticos y culturales; lo que puede convertirse en auténtica oportunidad de fruición del mundo del arte y de la cultura en y de cualquier coordenada espacial y temporal (suele hablarse de la web como "ventana al mundo").

Sin embargo, esa posibilidad de acceso no determina acceso *per se*. Uno de los problemas más frecuentes en la inclusión de estas tecnologías en las aulas es la creencia subyacente de que la máquina en cierto modo reemplaza la tarea del docente, como si la evolución en el desarrollo tecnológico arrasara –superara– el desarrollo pedagógico y social en su sentido más amplio. Esta posición, que es sólo una de las muchas que surgen en las prácticas docentes, equivale a dotar a las TIC de "superpoderes" y, a un mismo tiempo, a minimizar el potencial de la propuesta pedagógica y de la riqueza y coherencia de un currículum, pensado, madurado y acorde a la población de alumnos y al contexto institucional y comunitario.

Aunque desde hace aproximadamente dos décadas se haya echado a correr esa especie de promesa benefactora que consideraba el uso de las TIC en la escuela como solución a muchos males (entre ellos, la desigualdad de oportunidades para la construcción de conocimientos), sabemos que su existencia y aun su uso, más o menos extendido en el sistema educativo federal, no ha significado la solución a esos problemas.

Evidentemente no son las TIC –ni las netbooks provistas por el sistema educativo en muchos países– culpables ni deudoras de soluciones para los problemas que surcan el cotidiano escolar. Habrá que revisar en todo caso qué sentido se está dando al aparato tecnológico, qué se espera que un alumno pueda aprender desde ahí (y qué no) y cómo utilizar estas tecnologías, pues "la tecnología nunca

es sólo una máquina o un objeto en sí mismo; es siempre el objeto y cómo se utiliza. Un zapato es un martillo en tanto alguien lo utilice con ese fin" (Burbules, 2008: 33). Ello implica que la apertura a estos nuevos medios de comunicación y de producción debe traer aparejada una cantidad de imprevisibilidades pues, nuevas o no, las tecnologías habilitan distintos usos y para distintas cosas (cada alumno opera con ellas de modo muy diferente); sería ingenuo creer que sólo aportan e impactan en el sentido que fue establecido como política y en el que fue establecido por la o el docente. Así como los pizarrones han sido siempre usados por los alumnos para cosas que no fueron propuestas por el docente (bromear, insultar, escribir mensajes de amor, hacer denuncias anónimas, dejar huellas), los aparatos tecnológicos actuales (celulares, cámaras, netbooks, etc.) también han de tener una parte de uso determinada únicamente por el interés de los chicos y jóvenes. Nuestra tarea debería apuntar a equilibrar y regular esos usos (pedagógicos y "sociales") haciendo acuerdos explícitos con los alumnos, sin caer en la trampa de la censura.

Si mayoritariamente son los medios de comunicación y la industrialización de los bienes culturales los que regulan el consumo de los niños y jóvenes, especialmente en pantallas, el mismo soporte tecnológico se reconvierte en la medida en que desde el docente y desde la propuesta de enseñanza se habilitan otros patrimonios y otras experiencias estéticas que desafíen la *construcción de la mirada*[10] y las competencias vinculadas a relacionar elementos del lenguaje visual en diálogo con la significación, es decir, *la construcción de sentido*.[11]

En este punto es importante señalar que "la escuela muestra con frecuencia, a través de su discurso visual, un ambiente recortado y aislado culturalmente. El material visual que se ofrece a los chicos y los ámbitos destinados a él muchas veces cierran espacios allí donde sería necesario abrirlos, testimoniando un proyecto escolar mucho más que un proyecto cultural. Mediante este discurso visual

10. La *construcción de la mirada* es el proceso en el que se imbrica el fenómeno físico de la visión con las competencias intelectuales que dan lugar al pensamiento crítico, a la sensibilidad y a la reflexión significativa. En la construcción de la mirada se desarrollan capacidades perceptuales y significativas de manera relacional, recuperando el bagaje de experiencias y conocimientos previos.

11. La *construcción de sentido* es el proceso en el que se conforman significaciones. Lo vivido, sea una producción o una apreciación de imágenes, pasa de ser vivencia meramente sensorial a ser experiencia con significados. Esos significados son construcciones en las que se relaciona esta experiencia con otras anteriores, en el sistema de creencias, símbolos y valores que utiliza cada sujeto.

se vuelve a imponer la «cultura de la escuela» y la «estética escolar» por sobre la cultura y el sentido estético del hombre" (Spravkin, 2006: 124), de manera que las netbooks pueden habilitar la apertura de los repertorios artísticos que tradicionalmente circularon en las escuelas y abrir un espacio de expectación referido al arte performático y evencial, por ejemplo, que resulta al menos improbable de ser abordado en el soporte libro, y aun en los museos.

Se sugiere ver *http://www.youtube.com/watch?v=N3sLHPjkpNE*, donde se reproduce una experiencia en el mercado central de Valencia, España. Feriantes y clientes hacen sus tareas habituales; unos pesan productos, otros arrastran sus carros de compras y comparan precios, cuando, súbitamente, los primeros acordes y una voz y luego otra comienzan a cantar fragmentos de *La Traviata* de Giuseppe Verdi. Las voces provienen de distintos lugares. El verdulero, que hasta hacía un segundo despachaba su mercadería, es ahora quien canta sin abandonar su puesto. Y una clienta que merodeaba se detiene en un pasillo. De a poco la gente comienza a amucharse, a entender, a entrar en el juego, a disfrutar desde la escucha y desde la visión este contexto tan particular para la música clásica. Algunos lloran, otros sonríen y hay quienes brindan gracias a las copas que los artistas van ofreciendo mientras cantan, todos reunidos en un pasillo del mercado.

En esta performance, lo visual no constituye el punto de partida; sin embargo, es sumamente interesante analizar la visualidad y todos los aspectos y elementos de distintos lenguajes que confluyen ese 13 de noviembre de 2009 en el mercado central de Valencia, para acabar preguntando a los espectadores –casuales–: *"¿Ves como te gusta la ópera?"*. Se trata, además, de una experiencia que se basa en el quiebre de la estereotipia y el acorralamiento que determinada tradición (oligárquica y elitista) ha impuesto en algunas disciplinas artísticas (más que en otras), alejándolas del disfrute popular.

Aquí tenemos uno de los miles de ejemplos posibles; las pantallas de las PC y la conexión a internet nos permiten acceder a experiencias únicas (como ha sido ese día, ese instante, en el mercado central de Valencia). Y aunque está claro que recrear la obra en una pantalla no equivale a estar allí, es posible afirmar el valor que este dispositivo tecnológico adquiere para trascender las barreras temporales y geográficas, aunque más no sea como relato audiovisual de la experiencia (y no la experiencia en sí). Teniendo en cuenta que este audiovisual despliega *ese* relato de *esa* experiencia, es posible ver cómo se construye la narrativa desde la perspectiva de las cámaras, sus encuadres, su edición.

Los espectadores que estaban allí, ese día, participando de la experiencia, han tenido una percepción absolutamente diferente de la que tenemos desde la pantalla, y esto también es parte de lo enseñable cuando abordamos el arte en y desde las TIC: el análisis de lo que vemos, pero también del contexto desde el cual lo vemos y la diferencia con el contexto en el que se produjo tal manifestación artística.

Sin embargo, sabemos que la sola exhibición de una imagen fija, o el visionado de un film-video, no genera la construcción de conocimientos, ni es en sí misma una instancia de apreciación. La experiencia estética, o la obra de arte, deben ser entendidas como "paquete de sentido" (Verón, en Fernández Troiano, 2010: 37), es decir, como problema de relaciones formales imbricadas con problemas de significación atravesados por el bagaje cultural de quien hace y de quien mira. Y esa relación, que es una complejísima y hermosa trama que se puede tejer, destejer y volver a enmarañar, sólo se da en la medida en que exista una propuesta didáctica específica basada en la apreciación y en la contextualización. Ninguna pantalla ni la conectividad a internet habrán de generar semejante cuestión. A lo sumo, la imagen aparece con datos de ubicación temporal y geográfica, pero sabemos que apreciar y contextualizar son cuestiones que trascienden ese tipo de información.

En el museo, en el libro o en la pantalla, la proposición de enseñanza se fortalece en la medida en que supera el pedido hacia los alumnos de *"identificar el registro de paleta"* o *"el tipo de línea y de textura"* que un artista ha utilizado; aprender la sintaxis del lenguaje visual encuentra poco sentido si no existe, además, la capacidad de crear relatos, mensajes, ideas, y, a la vez, reconocer la diversidad expresiva y comunicativa que albergan las obras de arte más reconocidas, así como las obras y experiencias estéticas menos conocidas o legitimadas desde el mercado del arte.

En tanto campos de conocimiento y de creación, las tecnologías y particularmente internet han habilitado espacios en los que se construyeron lógicas de arte específicas. En el caso del net art o de los museos virtuales, se trata de fenómenos explicables sólo desde la perspectiva de las TIC y desde su masificación en la era de la *aldea global*.

El net art tiene su origen en la década de los 90, cuando comienzan a circular obras artísticas producidas a partir de recursos de la red (datos tomados de perfiles en redes sociales, programación en el servidor, formatos de formularios, componentes de e-mail, etc.) (se sugiere ver *www.net-art.org*, *www.cuervoblanco.com/netart* y *solaas.com.ar/netart/*). Lo que caracteriza y distingue el net art respecto de otras manifestaciones que circulan en internet es la nece-

sidad de estar *online*, vale decir, no son experiencias ideadas para descargarse y verse en otros dispositivos, como podría ser el caso de audiovisuales de animación o videoclips. No sólo circula en internet, sino que se compone constitutivamente de internet.

Los museos virtuales (se sugiere ver *http://www.recorridos-virtuales.com/frida_kahlo/museo_frida_kahlo.html*) abren una ventana al patrimonio cultural de distintos contextos culturales y geográficos, y la posibilidad de reconocer el patrimonio más diverso permite construir nociones acerca de distintos modelos culturales, funcionalidades de la imagen artística, considerar relaciones entre diferentes modos de exhibir y compartir ese patrimonio con los elementos que valora cierta sociedad (por ejemplo, el desarrollo iconográfico, el contenido conceptual de las imágenes, las disciplinas o los medios de producción, etcétera).

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, "el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad" (González, 2009: 25). Sin embargo, la propia organización escolar constituye las más de las veces un obstáculo para diseñar salidas, visitas, experiencias directas que impliquen reconocer el patrimonio. El museo virtual configura una alternativa en términos de repertorio y de formas de transitar o visitar el espacio.

Es posible pensar que este recurso tecnológico configura en buena medida un "paliativo" en lo que se refiere a inaccesibilidad presencial al patrimonio artístico y cultural. Además de acceder a imágenes, es un soporte que permite tomar contacto con el sonido, con el movimiento, con otros modos de captación y de presentación del patrimonio cultural y de las obras de arte; aunque, como ya se ha dicho, no se trata del reemplazo de la experiencia directa (la visita física al espacio "real") sino de un tipo de acercamiento al arte y a la cultura distinta, puesto que, evidentemente, existen distancias sustantivas entre el habitar un museo y el recorrer un museo virtual, por ejemplo. La más obvia de esas distancias es la que se produce entre la obra original y la reproducción de obra.

El recurso de las netbooks significa además una oportunidad para producir, para intervenir y para hacer circular proyectos artísticos de los alumnos.

Si tenemos en cuenta que muchos de los adolescentes usan al menos un dispositivo fotográfico o fílmico (por ejemplo, las cámaras de los celulares) y que las netbooks permiten sumar aplicaciones o softwares, comprobamos rápidamente que la opción de producir desde el lenguaje fotográfico, desde el videoarte o desde el lenguaje audiovisual deja de ser una propuesta excepcional supeditada a problemas de infraestructura escolar y puede pasar a ser espacio de diálogo entre la imagen material y los distintos procesos de digitalización de la imagen e, incluso, un canal o medio expresivo en sí mismo en el que se imbriquen la objetivación y la subjetivación de la realidad, a través de la producción de animaciones, documentales y/o ficciones.

Las netbooks tienen además una aplicación de red, y desde ese lugar es posible repensar los rituales de muestra, de evaluación y de intercambio de las producciones.

Si la lógica de exhibición de la producción de los alumnos ha sido la pared donde se pegaban las imágenes con cinta, la incorporación de este recurso convida a otras formas de circulación e intercambio a partir de la red. Lo destacable en esta cuestión es la alternativa de apropiación e intervención –desde acciones y reflexiones– que cada alumno podría hacer sobre la propia producción y sobre las de sus pares, toda vez que el soporte permite un sinfín de reformulaciones estéticas en una imagen de la cual siempre es posible conservar su génesis o su resolución original.

En los últimos años, de hecho, la creación de imágenes, especialmente en propuestas de animación en stop motion, ha tenido un crecimiento cuanti y cualitativo fácilmente observable en las sucesivas ediciones del programa "Hacelo corto" que el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires promueve desde 2001.

Pero hay otras experiencias, menos visibles, menos difundidas; docentes y alumnos que investigan y reconvierten esas pantallas –muchas veces temidas o resistidas– en espacios de creación y de aprendizaje, en tiempos de disfrute y asombro, en territorios de reflexión y discusión sobre el espacio público y la construcción de ciudadanía, a partir y desde el arte (se sugiere ver *http://www.blublu.org/sito/video/muto.htm*).

2. Contradicciones en el hoy

Históricamente, la educación fue concebida como instrumento de mejora social, de promoción social, pero, ¿qué ocurre cuando desaparecen esas garantías? ¿Dónde se deposita el discurso del esfuerzo, del mérito y de la recompensa con el que la escuela se ha erigido durante décadas?

Si el conocimiento está siempre disponible en internet, ¿para qué acumularlo en una carpeta? Y si la humanidad tiene sus días contados porque la contaminación ambiental es un hecho irreversible, ¿para qué deberíamos mejorar?, ¿qué sentido tiene conocer lo que está a punto de desaparecer? En una proyección desesperanzada sobre el futuro (que es discurso habitual en este nuevo milenio), podríamos decir que el saber no nos libera, conocer no es una salvación; la ilusión liberadora del arte tampoco es cierta.

Entre relatos catastróficos, apocalípticos, y optimismos de resurgimientos aun antes de la extinción, nos movemos con extraña fluidez en un universo de tensiones y contradicciones entre el pensamiento moderno y las formas de la posmodernidad.

La modernidad dotó a la escuela de un carácter etnocéntrico y positivista, que hoy se confronta a las realidades de un tiempo en el que el "desfondamiento de la racionalidad", la "pérdida de fe en el progreso" (Pérez Gómez, 1998: 8) y la afirmación del relativismo imponen la necesidad de otras construcciones de la subjetividad, que es una tarea y una consecuencia natural de la institución escolar.

> En el acto en que la modernidad le dio a la escuela la tarea de borrar lo anterior, hacer *tabula rasa* del pasado y crear identidades completamente nuevas, le estaba dando un gran poder pero también una gran carga. Esta nueva modestia de la escuela, obligada por los medios, los cambios en las fami-

> lias, en las nociones de independencia, más que verse como una desgracia antieducativa puede ser la base de una acción más realista y menos moralista que construya otros sujetos. La sociedad contemporánea nos demanda sujetos que no se congelen, con capacidad de conocer y de conocer contra lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, pero también de hacerse preguntas nuevas. El desafío es ver si la escuela puede proveer, y proveerse, de experiencias que habiliten para la constitución de estos sujetos. (Caruso y Dussel, 2001: 15)

El hoy requiere sujetos que construyen realidades y no que sólo las descubran; sujetos que creen significados, en vez de sólo interpretar. Esa es una diferencia medular entre un "sujeto sujetado" (a las sujeciones que subsistieron hegemónicamente hasta el siglo xx: la familia, el Estado, las ideologías, la religión) y el sujeto de este nuevo siglo, lanzado a la suerte de arbitrar sus propias sujeciones (entre otras, la del consumo) para no caerse de sí mismo, para no perder sus bordes, los contornos que lo determinan "único" en una amalgama social compleja.

1. (Des)encuentro con el patrimonio

Mientras la sociedad está surcada por la lógica del zapping visual y/o audiovisual, la escuela busca construir sentidos (significados, rituales, tradiciones, valores de pertenencia), más o menos estables, que siempre parecieran desvanecerse, puesto que la industria (televisión, radio, internet, etc.) produce repertorios propios que se suceden con extraordinaria velocidad, dejando de lado otras formas de captación, de percepción, y delimitando el gusto estético de cada segmento social.

Muchas de las manifestaciones artísticas y de las obras que entrarían en la categoría de "lo apreciable" son negadas en la demasía de las producciones que circulan masivamente desde la órbita de las industrias audiovisuales. Se afianza una lógica de espectacularización en la que muchos sucesos y objetos culturales pierden sentido, dejan de ser mirados, se desvanecen.

La cultura o, más bien, los consumos culturales de las nuevas generaciones tienden a centrarse en la oferta que los medios de comunicación establecen como apetecibles, conformando no sólo un qué mirar sino un cómo. Y se trata de un cómo bastante más ligado a la homogeneización del gusto y de la concepción de arte y de cultura, que a la experiencia estética vivificada y reflexiva en la que los

sujetos pueden reconocer distintas maneras de entender el mundo, contextos, voluntades expresivas, relaciones entre lenguajes y mensajes o ideas, etcétera.

Así, hoy se plantea absolutamente necesario reconsiderar qué es el patrimonio cultural y artístico, cómo es posible mirarlo y en qué medida las experiencias en las que se "vivifica" una relación con ello contribuye a construir la mirada.

La necesidad de "vivificar" a través de experiencias directas se apoya en la certeza de que la sola existencia de objetos culturales y artísticos no implica la apropiación de los sujetos sobre esos objetos, ni respecto de los contextos en los que se emplazan o fueron creados, ni el reconocimiento de sus cualidades.

> No todos los miembros de una sociedad consideran como propios (simbólicamente) los bienes culturales que ésta ofrece: no encuentran en sí mismos las condiciones intelectuales y sensibles para esta apropiación. (Spravkin, en Alderoqui, 2006: 242)

La relación de pertenencia con la cultura requiere frecuentar –que difiere de "rutinizar"– la apreciación de manifestaciones en distintos contextos, habilitando marcos de mirada activa desde los cuales sea posible cuestionar, preguntar, comparar, expresar el gusto y/o el disgusto. En otras palabras, estimular el compromiso desde la dimensión perceptual, intelectual y emocional de los niños y jóvenes en el encuentro con el patrimonio, para que éste configure esa categoría de cuestión.

Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, "el patrimonio como espacio de aprendizaje, experimentación y creación es un ámbito privilegiado para generar actitudes de apropiación cultural [...] abre la posibilidad de desarrollar sentimientos de pertenencia y de actitudes de responsabilidad ciudadana y de compromiso con la propia historicidad" (González, 2009: 14).

Sin embargo, la propia organización escolar constituye las más de las veces un obstáculo para diseñar salidas, visitas, experiencias directas que impliquen reconocer el patrimonio; allí se instala uno de los reclamos más recurrentes en las prácticas docentes de artes visuales. Éste es un aspecto "práctico" de la contradicción; el otro, más conceptual, reside en la idea de qué es el patrimonio y de qué cosas o instancias son "patrimoniables".

La categoría de *lo patrimoniable* tiene su propia crisis en la consideración de que ningún bien cultural porta la entidad de *patrimo-*

nio en sí mismo, sino que tal estatuto se conforma en la apropiación que las sociedades hagan de ellos.

> Cada uno de los bienes potencialmente "patrimoniables", sean monumentos, edificios [...], fiestas o ceremonias, necesitan ser activados, para formar parte del patrimonio de una sociedad. [...] Activar un repertorio patrimonial significa, en definitiva, elegir ciertos referentes vinculados al pool –naturaleza-historia-inspiración creativa– y exponerlos de una determinada forma. Este hecho confiere a esos referentes una carga simbólica que refuerza y legitima socialmente un discurso identitario. (González, 2009: 25)

Considerar los objetos culturales y artísticos, los espacios donde se producen, exhiben o conservan estos objetos como bienes "patrimoniables", supone entonces que, antes que nada, es preciso conocerlos y significarlos para luego poder ubicarlos como médula de una propuesta de enseñanza. Una visita aislada al museo o a cualquier otro tipo de espacio cultural no implica necesariamente la construcción de conocimientos o la apropiación en términos de pertenencia y de identidad respecto de esos bienes que tradicionalmente tuvieron el estatuto de "legado cultural".

> En términos más cercanos a la realidad escolar, la puesta en valor, la consideración sobre el patrimonio, el deseo de visitar un sitio histórico, la pretensión de cuidado, la intención de recorrer e interpretar, no surgen espontáneamente. Van de la mano de una reflexión acerca de la democratización en el efecto de patrimonio. El comportamiento respetuoso y amoroso hacia el patrimonio no se genera por el mero hecho de anunciarlo, prescribirlo o desearlo. (Tabakman, 2011: 89)

En este tiempo signado por la velocidad, la diversidad y la multiculturalidad será preciso entonces resignificar el bagaje cultural del entorno, proponiendo la construcción de herramientas conceptuales y procedimentales que permitan a las nuevas generaciones acceder y apropiarse de "las culturas" y "los patrimonios", considerando que el arte es parte de la cultura.

> Inscribir el arte en la cultura está implicando cambiar el eje de la mirada para enfocar el arte no desde su capacidad de diferenciar, sino, como propuso Roland Barthes, desde su "capacidad de significar"; esto es, de permitirnos auscultar los signos que iluminan el opaco y contradictorio vivir de una sociedad, descifrar las secretas corrientes que la irrigan y dinamizan. (Martín-Barbero, 2006: 41)

2. (Des)encuentro con la diversidad

En los últimos años se han multiplicado en nuestro país (como en los que integran la región) distintas iniciativas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Los gobiernos han elaborado reformas y programas que van desde medidas de gestión, cambios en las formas de financiamiento, reformas curriculares, descentralización y, sobre todo, han diversificado las modalidades de escuela en todos los niveles que integran el sistema educativo. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, podemos mencionar como ejemplos de esta tendencia: grados de aceleración, grados de nivelación, escuelas de recuperación, escuelas intensificadas, escuelas de jornada simple extendida, escuelas bilingües, etcétera.

Sin embargo, aunque se haya avanzado en términos de modalidades educativas más o menos pertinentes que den cuenta de las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales, etc., existentes en los territorios del país y de la ciudad, muchas son las dificultades que surgen cuando estas iniciativas se hacen realidad palpable en las aulas.

A pesar de los formatos, lo que nos sigue interpelando como docentes es la necesidad de "reconocer al *otro*", sostener una mirada atenta y crítica para que la diversidad sociocultural de la población se inscriba como parte y forma del trabajo docente, en vez de mero obstáculo para desarrollar propuestas de enseñanza homogeneizantes, entendiendo que "la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural" (Salinas Catalá, 2002: 35).

Además, es necesario que demos entidad a otros espacios educativos, sociales y culturales existentes, pues "la educación como concepto total y no restringido al sistema educativo formal es un proceso en marcha [...] una definición ampliada de lo que es la educación lleva al reconocimiento de que el bagaje educativo y cultural de nuestras sociedades está constituido no sólo por lo que el sistema educativo formal ofrece, sino también –y en igualdad de condiciones– por todos los aportes de la cultura popular, que se reconocen históricamente pero que se construyen históricamente" (Aguerrondo, 1990).

El discurso de gran parte de los proyectos educativos gira en torno a la idea de una escuela que reconozca y propicie la convivencia

de la multiculturalidad. Sin embargo, el cotidiano de la escuela y, en el caso que nos ocupa, "las clases de arte" insisten en normalizar y homogeneizar las miradas de los alumnos. Si, por ejemplo, las imágenes que se ofrecen para apreciar pertenecen siempre a los mismos dos o tres artistas locales (Antonio Berni y Benito Quinquela Martín) y otros tantos europeos (Pablo Picasso y Vincent van Gogh, por ejemplo), ¿cómo será posible acercarse y valorar una obra diferente, que parte de otra sensibilidad, de otras inquietudes? ¿Cómo será posible que estos chicos puedan legitimar y otorgar valores a *otros creadores* de *otras partes del mundo y/o de otros tiempos*?

No se trata ya de considerar que los sujetos y las culturas internacionales forman parte de la excepcionalidad y de una extrema heterogeneidad que debe ser sublimada, sino de "reconocer al *otro*"; lo que implica asumir que cada experiencia social y cultural tiene riquezas y sentidos propios de los cuales existe siempre una oportunidad de aprendizaje y de amplitud del horizonte de la experiencia humana.

> Conocer al otro, en cambio, tratar con la diversidad de imágenes y elaboraciones simbólicas en que se representa, obliga a ocuparse de su diferencia y a hacerse preguntas sobre la posibilidad de universalizar las miradas diversas que nos dirigimos.
>
> En el conocimiento representativo generado por las artes y las industrias culturales se advierte con mayor evidencia la complejidad de articular lo diverso y las asimetrías de la interculturalidad.
>
> La desigual distribución mediática de los bienes y las imágenes de distintas culturas hace difícil construir una sociedad (mundial) del conocimiento. (García Canclini, 2007: 42)

Las prácticas educativas están permanentemente interpeladas por el problema de la diversidad en varios sentidos: la diversidad de grupos sociales que acuden a la escuela, la diversidad de demandas que las familias dirigen a los establecimientos, la diversidad de medios de enseñanza, la diversidad de recortes culturales enseñables, ahora más accesibles... En cualquier caso, prevalece el conflicto de la validación de lo diverso, pues la escuela sigue sosteniendo un modelo cultural etnocéntrico y universalista desde el que despliega su poder, y que genera una trama de representaciones superficiales y varios prejuicios acerca de *los otros* para lo cual genera, desde su currículum oculto, un "nosotros" afianzado en estereotipos de éxito escolar y de conductas morales todavía propias de la "familia nuclear".

La cuestión del poder como componente en la relación "conocimiento-institución-vínculos" es plenamente palpable en el desarrollo de todas las formas de expresión de los alumnos, e incluso de los docentes. Lejos de espantarnos o de negar estas situaciones de conflicto propias de cualquier organización basada en jerarquías y distribución del poder, deberíamos intentar asumirlas como parte del currículum.

> Ver lo social y lo educativo desde el ángulo del poder implica darle al conflicto, a las luchas y a las diversidades un lugar constitutivo en las tramas de experiencia y en la constitución de sujetos, y no verlos como disfunciones, desvíos o circunstancias inesperadas. (Pineau, en Caruso y Dussel, 2001: 64)

Una de las estrategias concretas posibles para habilitar el modelo de la diversidad cultural desde la praxis consiste en fortalecer las redes interinstitucionales, sumando a la rutina y a los rituales escolares repertorios y experiencias de otras organizaciones y espacios culturales, toda vez que la escuela construye una referencia permanente desde sus haceres. Si la escuela "hace con otros", enseña que los otros no configuran opuestos ni enemigos; incorpora al currículum el problema de la enseñanza de haceres compartidos, el problema de la organización y de la gestión en el acuerdo y en el disenso, pues "las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y los sentidos de la autoridad y el poder, no son en ella [la escuela] meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen función educativa en sí mismos" (Garay, en Butelman, 1996: 145).

Así, "otros" espacios habitualmente vinculados a la recreación, al entretenimiento o a la conservación del patrimonio (como clubes, bibliotecas barriales y museos) pueden significar verdaderos espacios educadores que amplíen la visión sesgada que sostiene que la escuela y la familia han de ser los únicos referentes, legitimadores de valores y conductas sociales, recintos de aprendizaje y espacios de afiliación.

En distinto modo y en diferente medida, otras instituciones, otros colegas docentes, otros alumnos, diversifican la experiencia escolar, desafían nuestra capacidad de socialización, de expresión, de reflexión y de discusión.

3. La escuela y el lugar de la imagen

> La relación realidad-imágenes es biunívoca, dialógica, de retroalimentación. Hacemos las imágenes: somos hechos por ellas. Las imágenes no sólo cuentan cosas o provocan sensaciones, sino que también colaboran a la hora de construir nuestra visión peculiar del mundo y de pensarnos a nosotros mismos. (Aznárez López, 2008: 3)

Las escuelas no pueden ya plantearse la proyección de una tarea "para el futuro", ni pensar la infancia como mera antesala de la adultez. No se trata ya de pensar las generaciones del futuro sino de intentar comprender cómo se produce la captación del mundo en estas generaciones de chicos que han de aprender con una lógica diferente de la del libro. Ese tipo de aprendizaje no se produce únicamente a través de la producción de imágenes; es preciso recrear estrategias que consideren cómo nos acercamos a ellas, para qué, desde qué lugares y qué posibles vínculos existen entre ellas y otras producciones culturales y artísticas.

Pensar la tarea docente para el presente implica reconocer rasgos esenciales de la vorágine contemporánea: el presente que se impone como puro consumo desde los medios de comunicación y desde las industrias culturales, y en el que la escuela puede constituir espacio de regulación, y, sobre todo, de diversificación del repertorio visual que esos medios dejan siempre afuera. También es necesario revisar el modo en que la escuela ha considerado el mundo de las imágenes, el lugar que se les ha asignado tanto desde las prácticas de educación plástica como desde las prácticas escolares en general.

Con relación a la educación plástica, una de las cuestiones interesantes para observar es el poder de legitimación que los docentes

tienen en la representación que los alumnos construyen acerca de *qué es una obra de arte, cuál es el sentido del arte y quiénes son los artistas.* Cuando un docente presenta un determinado tipo de obra (figurativa, por ejemplo) y nunca de otra (abstracta o conceptual, por ejemplo), o se refiere siempre a artistas argentinos y europeos pero nunca a artistas latinoamericanos, orientales o africanos, lo que se configura desde la perspectiva de los alumnos es un sistema de representaciones acerca del mundo del arte. Dicho de otro modo, lo que subyace en el modo de mirar arte es el modo en que se concibe el arte.

En cuanto a las prácticas escolares más extendidas, es indispensable reconocer la fortísima tradición de enseñanza lingüística-verbal y de la adopción de la imagen con carácter ilustrativo. Libros de texto, manuales y láminas han sido instrumentos de una política de la imagen que valora el verbo como vehículo de la enseñanza y la imagen como elemento decorativo con cierto poder de "entretenimiento" y de circulación de algunos contenidos de currículum oculto.

Pero, ¿por qué la escuela no ha anclado con más peso y hondura en la imagen?

> Al igual que los clérigos se atribuían el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es, de aquella de la que la lectura del alumno es puro eco. La autonomía del lector depende de una transformación de las relaciones sociales que sobredeterminan su relación con los textos. La creatividad del lector crece a medida que decrece el peso de la institución que la controla. [...]
>
> De ahí la antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen [...] hacia su incontrolable polisemia que la convierte en lo contrario del escrito, ese texto controlado desde dentro de la sintaxis y desde fuera por la identificación de la claridad con la univocidad. (Martín-Barbero, 1997: 3)

Si tenemos en cuenta que lo que se ofrece desde la enseñanza es un modo de legitimación, será interesante extender el campo de lo que hemos llamado "obras de arte" hasta la noción de "cultura visual", en la que se reconocen imágenes creadas por el hombre desde distintas perspectivas funcionales y estéticas: arte, publicidad, vestimenta, señalética, arquitectura, etcétera.

> La importancia de la cultura visual es mediar en el proceso de cómo miramos y como nos miramos y contribuir a la producción de mundos, es decir, que los seres humanos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente. (Hernández, 2000: 130)

Si bien la noción de cultura visual puede aparecer en ciertos enfoques y autores contrapuesta a la de lenguaje visual, es posible entender estas concepciones bastante similares entre sí, siempre que por lenguaje se considere un sistema más complejo que el de "idioma" o "lengua".[1]

En definitiva, lo fascinante es reconocer que la imagen habilita todo ese caudal de experiencias, conocimientos y saberes; son las imágenes las que nos han permitido un acercamiento a las formas del pasado, a la historia de distintos pueblos, y son también las imágenes las que nos permiten proyectarnos hacia tiempos y lugares futuros, tanto como al terreno de la fantasía, de los símbolos y de la ficción. Son las imágenes las que emergen tanto de la introspección como de los procesos de objetivación, valiéndose de medios de materialización tan diversos e infinitos, como son interminables sus anclajes de evocación y cognición.

1. Imagen escolar

Como hemos dicho, la imagen ha tenido en el ámbito escolar un lugar más asociado a la ilustración del texto y a la "decoración" que a la posibilidad de asumir un cuerpo propio. Tradicionalmente, y aun hoy, la presencia de imágenes se asocia casi siempre a la palabra que la precede o acompaña, obturando la posibilidad de que la visua-

1. Régis Debray, citado por Fernando Hernández, postula: "Si la imagen fuera una lengua, sería traducible en palabras, y esas palabras a su vez en otras imágenes, pues lo propio de un lenguaje es ser susceptible de traducción. Si la imagen fuera una lengua, sería «hablada» por una comunidad, pues para que haya lengua hace falta que haya grupo [...] Precisamente la individualización de la producción artística demuestra el debilitamiento de la función significativa de las obras visuales".

Este enunciado funciona sólo si se adopta esa definición de "lengua". En este libro, la palabra "lenguaje", en tanto lenguaje plástico-visual, designa a un campo de experiencias expresivas y comunicativas que se comparte entre individuos de todas las sociedades, y, en tanto objeto de estudio, es atravesado ya no sólo por la semiótica como hace algunas décadas (cuando se instaló la idea de "signos visuales" y "lectura de imagen") sino por la estética, la filosofía, la historia, entre otros. La idea de cultura visual y la de lenguaje no presentan contraposición sino que son distintas aristas de un mismo cuerpo.

lidad se despliegue con autonomía y de que se consume el poder de expresión y comunicación que el lenguaje visual tiene.

Es mucho más frecuente encontrar propuestas que parten de la lectura de un cuento, de la elección de un tema (expresado con palabras) o del verso de una canción, que aquellas que desafíen el pensamiento visual sin apelar al verbo como plataforma de partida.

Algunos ejemplos bastante habituales son las producciones que tienen como finalidad (o como una de sus finalidades) el encuentro con la comunidad educativa o vecinal: murales, esculturas de gran tamaño, exposiciones. En estas prácticas, el supuesto de que todos deben comprender qué se ha querido decir a través de la imagen conlleva una marca textual-verbal que pareciera inextinguible. ¿No es posible acaso que un mural, por ejemplo, surja desde otras coordenadas que no sean la elección a priori de un "tema"? ¿Por qué las instancias de muestra de producciones visuales están casi siempre acompañadas de la letra que refiere a justificar desde el verbo la propuesta?

La emancipación de las imágenes respecto de lo verbal sigue siendo un desafío para las prácticas en la educación plástica, que posiblemente encuentre resolución en la profundización del trabajo sobre los diseños curriculares.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, los contenidos curriculares organizados en tres ejes (producción, apreciación y contextualización) habilitan proposiciones de todo tipo: con mayor anclaje en cuestiones de exploración del lenguaje (como podrían ser el abordaje del color desde su dimensiones perceptual y simbólica), o con un anclaje en cuestiones procedimentales (como la transformación de un material y su pasaje desde la bidimensión hacia la tridimensión, por ejemplo, el papel, la tela, el polietileno) o con una entrada desde el reconocimiento de una disciplina (como el grabado, desde el cual pueden desencadenarse múltiples procesos que se vayan focalizando, según las distintas etapas, en problemas de forma, de textura, de intervención del color en las estampas, etcétera).

Es decir, la propuesta de creación de una imagen trasciende el modelo de "interpretación" de las palabras. Las imágenes son, definitivamente, mucho más que una "interpretación". De otro modo, debería entenderse cada imagen desde una "decodificación" unívoca y universal, lo cual es comprobadamente imposible. De hecho, si alguna certeza existe en el territorio de las imágenes es que éstas son polisémicas, y que estos múltiples y simultáneos sentidos que tiene la imagen provienen de su propia naturaleza tanto como del contexto en el que se exhibe (el espacio, la luz, el soporte –real o virtual–, etc.) y de la situación de quien mira (su bagaje cultural, su ánimo, su situación corporal, etcétera).

¿Cuáles pueden ser, entonces, los puntos de partida en la creación de una imagen? Básicamente existen dos territorios para explorar:

1) Hacia adentro: la introspección.
2) Hacia afuera: la observación.

La tradición se ha basado en la mirada hacia afuera: la ilustración de efemérides, de sucesos acontecidos en la vida social o en la vida familiar, el dibujo de campañas que concienticen sobre temas vinculados a la ecología, la paz o la educación vial, el retrato de un compañero, los "paisajes escolares" con vistas de patios, aulas y fachadas. Tanto las producciones de los alumnos como las imágenes provenientes de medios gráficos (como las de las revistas infantiles y las de las revistas "especializadas" en docencia y didáctica) han sido huellas de esa mirada "hacia el afuera", sin dar lugar a las otras, a las imágenes que surgen al hurgar el territorio de los propios sueños, fantasías y/o recuerdos.

Varias generaciones se formaron con la idea de que la imagen sirve para comunicar, ornamentar u homenajear. Y esta tradición en la concepción de la imagen en el ámbito escolar se ha valido de un instrumento "esencial y efectivo" (considerando que desde el comienzo la escuela tuvo la voluntad de homologar la historia y las prácticas educativas): las láminas escolares. Láminas para recordar el Cabildo, el rostro de Sarmiento y la casa de Tucumán. Láminas para enaltecer valores y costumbres, asumiendo la existencia (y el debido respeto) de un único código moral. Láminas para construir un legado cultural y un dominio de la identificación y filiación entre las poblaciones de alumnos que, siempre, han sido heterogéneas.

Esa mirada hacia afuera hoy tiene otro sentido. Las escuelas están, generalmente, superpobladas de imágenes que parecieran querer proyectar la capacidad de "productividad". En la medida en que las paredes sostienen gran cantidad de afiches con pinturas o dibujos, y también reproducciones de artistas reconocidos, la comunidad "lee" que esta escuela está en plena tarea, que los alumnos "están trabajando", y por ende aprendiendo (aunque no sean sinónimos ni uno consecuencia necesaria del otro), y que, además, lo hacen en un clima de libertad y placer, dos términos históricamente adheridos al arte desde el imaginario social.

El problema surge cuando esta lógica de exhibición como forma de socialización de las producciones de los alumnos deja de tener en cuenta a los propios alumnos, hacedores de esas imágenes:

- Porque no se les pregunta si quieren exhibir su producción.
- Porque no se tiene en cuenta el proceso creador de una imagen, exponiendo muchas veces producciones que no han sido finalizadas o que tienen un carácter de "ensayo", de prueba o de exploración, y que forman parte de un proceso más amplio con otros arribos posteriores.
- Porque la exhibición de las imágenes no es concebida como una propuesta de creación en la que los alumnos son protagonistas, ni como instancia de aprendizaje, con lo cual los alumnos rara vez manifiestan interés y pertenencia hacia tal exhibición.
- Porque el modo de exhibir no tiene en cuenta criterios elementales: la calidad del soporte sobre el que se monta la imagen, la disposición en el espacio, la inclusión de inscripciones que irrumpen sobre la producción o que la contaminan, etcétera.

En otras palabras, el problema surge cuando la exhibición de imágenes producidas por los alumnos se concibe como "cartelera", equiparándola a la circulación de afiches, noticias gremiales o informaciones de la asociación cooperadora.

La "cartelera" es una práctica cotidiana en las escuelas y tiene un fuerte arraigo en la necesidad de dar visibilidad. Sin embargo, existe poca reflexión en torno a qué se quiere visibilizar y a cómo dar visibilidad desde una perspectiva de real valoración. Generalmente, estas prácticas se apoyan en el discurso de la jerarquización de la expresión infantil; lo que cabe preguntarse es si los alumnos se sienten verdaderamente valorados cuando ven su producciones pegadas en un muro donde se entremezclan carteles, notas y dibujos que se han decolorado por el sol o que flamean porque se han despegado.

Es cierto que las condiciones de trabajo de los docentes del área tienen directa relación con esta cuestión, toda vez que los módulos no contemplan un tiempo financiado sin estar a cargo de alumnos que permita montar muestras (con todo lo que ello implica), en vez de rellenar huecos del patio o "tapar" pizarras convertidas en carteleras. Sin embrago, tales circunstancias no justifican el destrato ni el maltrato hacia la producción de los alumnos, que muchas veces opera "silenciosamente" pero con espesor y eficacia, cuando una obra queda flameando en un pasillo, apenas sostenida por una última

chinche, y decolorada por el sol que la castiga desde hace meses sin que nadie repare en ello.

Al hablar de imagen escolar no podemos referirnos únicamente a las producidas por los alumnos o por distintos creadores. Pues, en todo caso, esas imágenes se inscriben en un espacio que configura su propia imagen. Según María Acaso y Silvia Nuere, la propia arquitectura y distribución de los espacios escolares configuran un *currículum visual oculto*, desde el cual es posible enseñar aquello que resultaría incómodo o incorrecto en la prescripción de un currículum o en la explicitación verbal de una clase expositiva.

> El principal objetivo del currículum oculto es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo, tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder, el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás. (Acaso y Nuere, 2005: 208)

Básicamente, la escuela no ha modificado, en términos visuales, las características con las que ha nacido. Sostiene sus líneas rectas en la arquitectura, en las filas de niños y de asientos, en las cuadrículas que diagraman las planificaciones que parcelan el conocimiento con lógica de fragmento disciplinar, en sus segmentos temporales de timbre a timbre...

Las rectas permanecen en lo escolar como médula del estatuto escuela.

Sigue siendo excepcional el encuentro con los soportes irregulares, con las formas orgánicas, con el paisaje escolar compuesto de diversos recorridos lineales; espirales, quebradas y curvas siguen quedando fuera.

De esta manera se nos devela, cotidianamente, una fuerte contradicción entre la pretendida concepción y construcción de la infancia y lo propositivo de los espacios físicos en los que ha de transcurrir la escolaridad. Se vuelve indispensable considerar que "el habitar humano se realiza sobre la base de una profunda interacción entre el espacio y las personas. Se trata de un juego de intercambios entre el ser humano y su entorno, entre el sujeto habitante y el espacio habitado; podríamos llegar a hablar del «espacio habitado como sujeto y el habitante como espacio», hablar en términos de que el espacio habita en el sujeto, afectándolo y cambiándolo" (Raquel Polonio, en Cabanellas y Eslava, 2005: 51).

La imagen escolar, basada en su arquitectura y en su propio patrimonio, nos remite con mayor facilidad al cuartel y/o al hospital, que a un ámbito pensado para el desarrollo pleno e integral de la infancia y de la adolescencia. De hecho siguen siendo muchas las escuelas que funcionan en edificios que ni siquiera han sido creados con ese fin, como aquellas que funcionan en antiguos palacios o en casas particulares.

Aun las escuelas diseñadas como tales no han sido pensadas desde una perspectiva de diálogo entre arquitectura y pedagogía,[2] sino desde la lógica de la asepsia y la seguridad (con tantas rejas). Esos siguen siendo mayoritariamente los móviles de la conformación de la imagen escolar: que esté, o al menos parezca, limpia; y que no existan formas o espacios "peligrosos". Claro está que en esa visión minimizada de lo que implica un "espacio escolar" se descuidan aspectos centrales del currículum y potencialidades extraordinarias del habitar la escuela.

La construcción de la imagen escolar no puede ser entendida como misión de un área específica como es la educación plástica, ni ser tarea transitoria regulada por un dudoso calendario escolar que se sigue basando en "fechas patrias".

La imagen de la escuela debe ser contemplada por todos los actores implicados en ella, sosteniendo una mirada atenta, activa y permanente, pues somos nosotros quienes habitamos ese espacio cada día, más allá de esos familiares y autoridades que nos visitan eventualmente, los días en que hay "acto".

2. Imagen en la sociedad actual

"Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente" (Berger, 2002: 6). Las imágenes religiosas de la Edad Media, por ejemplo, dieron visibilidad a sujetos y objetos que tenían existencia en la espiritualidad, y los dispusieron en este mundo tangible. La creación de imágenes se extendió también a otros márgenes, a la posibilidad de representar lo que efectivamente

2. Ello implicaría considerar por un lado la habitabilidad (tratándose de niños y adolescentes, no deberían prevalecer los espacios destinados a la quietud y al encierro), y por otro a la estética del espacio, pues todo niño o adolescente debería gozar del derecho a desarrollarse en espacios ni mutilados ni superpoblados de objetos e imágenes (sobre todo si son estereotípicas, como suele ocurrir).

existía o acontecía, vitalizando así la experiencia de la narración y de la representación visual, pero además trascendiendo (incluso en el tiempo) al objeto y/o al sujeto representado.

La pintura de un paisaje, aun la más naturalista o hiperrealista, tiene sentido a pesar de que ese paisaje exista y sea posible habitarlo, pues lo que el creador de esta representación del paisaje tiene para *decir* trasciende la naturaleza de esa vista (el hacedor debió elegir un punta vista, un encuadre, un momento del día, una luz y una cantidad de pigmentos que jamás reproducirán los tonos de la naturaleza, serán otros; y, antes que nada, ha decidido pintar esa escena, ese paisaje, entre tantas otras infinitas posibilidades).

En el siglo XX las llamadas "vanguardias históricas" trabajaron conceptos y estéticas que hurgaban en todas las dimensiones de la vida: problemas de temporalidad en el caso del cubismo y del futurismo, de presencias y ausencias en los distintos planos del ser (consciente e inconsciente) en el caso del surrealismo y de la pintura metafísica, de la relación contextual entre objetos y sujetos en el caso de los ready-made y del Dadá, de la exaltación de la expresión y de la estilización en la percepción de lo cercano como es el caso del expresionismo y del fauvismo. Los primeros cincuenta años del siglo XX han sido una de las bisagras fundamentales en la historia de las imágenes.

Las últimas tres décadas presentan nuevos quiebres y aperturas. Evidentemente la revolución tecnológica atraviesa y determina muchas de las prácticas y voluntades artísticas, tanto en términos de producción como de circulación, conservación y exhibición. Manifestaciones performáticas y evenciales, netartistas, visual jockeys (VJ)[3] y "artistas visuales" han ocupado también espacios donde antes sólo había escultores, pintores, dibujantes y grabadores. Pero además de los medios de producción artística y de los fenómenos artísticos, lo que se observa en el panorama de arte actual –al menos en las obras y manifestaciones con anclaje posmoderno– es una (re)vuelta estética que se nutre de apropiaciones y *pastiche* (Jameson, 2010), de retrovisiones sobre fenómenos del siglo XX, de remakes y homenajes. De alguna manera, gran parte de la imagen actual tiende a conmemorar(se), especialmente reciclando episodios de una historia que se nos presentó, durante décadas, tan pujante como la de la

3. Los denominados "VJ" crean performances visuales de un modo comparable al de los DJ en la música: desde la improvisación "en vivo", utilizando imágenes de otros autores o las suyas propias, combinan algunas fijas, otras en movimiento, generando una especie de relato o narración.

primera mitad del siglo XX (a pesar de las dos guerras mundiales) y a la que, desde la mirada del hoy, podemos concebir como cuna de catástrofes ambientales y sociales, como germen del *fin de la historia* –en tanto final de las ideologías–, según lo planteado por Francis Fukuyama en el libro homónimo de 1992.

> Se tiene la impresión de que una parte del arte actual contribuye a un trabajo de disuasión, a un trabajo de duelo de la imagen y de lo imaginario, a un trabajo de duelo estético casi siempre fallido. Y esto trae como consecuencia una melancolía general de la esfera artística, que parece sobrevivirse a sí misma en el reciclado de su historia y de sus vestigios. [...]
>
> Esta remake y este reciclaje pretenden ser irónicos, pero aquí la ironía es como la trama gastada de una tela; es resultado de la desilusión de las cosas, una ironía fósil. (Baudrillard, 2006: 11-12)

Pero no sólo debemos prestar atención a los cambios de paradigma en el mundo del arte en la historia más reciente, porque uno de los canales en los que hoy circula un mayor caudal de imágenes es la industria publicitaria, el diseño y los medios de comunicación (televisión, revistas e internet, en las redes sociales especialmente). Muchas de las prácticas comunicativas se valen del mundo del arte para consumarse, sea por sus tratamientos estéticos, por sus emplazamientos o por los mecanismos de apropiación cada vez más frecuentes.

Si bien nuestra tarea como enseñantes de arte está anclada en la imagen artística, hoy es casi imposible negar la mirada hacia la cultura visual en la que la publicidad y los medios se valen de la imagen como vehículo para cautivar voluntades, convencer, relatar bastante arbitrariamente los sucesos sociales construyendo –deliberadamente– cierta representación sobre las sociedades y las culturas: el valor del "tener" por sobre el "ser", la femineidad supeditada a "la belleza", la belleza asociada a un cuerpo modélico, etcétera.

El espacio virtual es hoy uno de los centros de la actividad y la circulación artísticas; por un lado, por su extraordinaria capacidad de almacenamiento de las imágenes tanto fijas como en movimiento y, por otro, porque han proliferado formas artísticas que tienen su génesis en internet, como es el caso del net art.

En ese mismo espacio conviven, de un modo curiosamente entrelazado, las experiencias más sutiles y amorosas con las más perversas y opacas, todo hecho imagen.

La intimidad, la criminalidad, la guerra, los secuestros y los fusilamientos, todo parece haberse vuelto espectáculo. "La sociedad del

espectáculo convierte cualquier suceso, por lejano que sea, en un objeto a consumir por parte del público. Cosifica toda la vida, la convierte en producto" (Aznárez López, 2008: 2). Todo aparece disponible en YouTube y en varios canales de televisión, durante todo el día, todos los días. El acceso es tan desbocado que quienes expectan pasan muchas veces a protagonizar estas escenas. Cámara de teléfono celular, cámara web o cualquier otra; bastarán unos minutos y unos clics para pasar a ser imagen, estar dentro de la pantalla, ser autor ya no de la propia vida sino de la espectacularización de la propia vida. Y todo en una velocidad y un volumen crecientes que se miden en gigabytes.

La inmediatez y el volumen son médulas de los medios, y la demasía es sin duda la forma de la censura contemporánea. ¿Qué posición toma la escuela en este sentido? ¿Hay algo que la escuela pueda y/o deba hacer para mediar ese vínculo de los medios y los sujetos –niños y adolescentes–?

Dice Alejandra Walzer (s/f):

> La importancia de los media contemporáneos ha hecho que algunos interpreten esto en clave de rivalidad y competencia para la escuela; una competencia que –hay que decirlo– se presenta como bastante desigual. Por esta razón se ha afirmado que el poder pedagógico se encuentra hoy inerme frente al poderío mediático. Desde diferentes registros se señala que los media ocupan hoy ese lugar primordial en la construcción de las subjetividades y en la transmisión de ideas, contenidos, valores, lenguajes, etc. Ciertamente frente a la escuela, como formadora de los hombres del mañana, emerge el mercado como constructor de los consumidores del presente; ya no ciudadanos, ya no seres sociales sino individuos conectados, usuarios, consumidores.

Si esto es así, y aun si cabe la posibilidad de que esto sea así, volvemos sobre la necesidad de poner la misión de la escuela en la construcción del presente (no del futuro, pues eso sería asumir la desventaja de la escuela respecto de los medios), y sobre la necesidad de acortar la brecha cultural entre la escuela y la vida fuera de ella. Lejos de temer a estos fenómenos de poderío y ubicuidad de los medios, lo que los docentes podemos hacer al respecto es potenciar las prácticas de reflexión, contemplación, discusión y de acercamiento a esas experiencias y patrimonios culturales que los medios siempre dejarán afuera.

SEGUNDA PARTE

Aportes para la enseñanza

4. Construcción de la mirada y del repertorio visual: ¿experiencias estéticas o experiencias anestésicas?

Cuando llegamos al mundo todo es novedad, todo despierta asombro pues todo nos es desconocido. Es natural y razonable que lo novedoso decline y se transforme en conocimientos y saberes, pero ¿qué pasa con el asombro? ¿Por qué es tan difícil conservar el asombro? ¿Por qué empezamos a llamarlo "capacidad de asombro"?, y, si es una capacidad, ¿por qué no promovemos su desarrollo? Si progresivamente dejamos de mirar es porque ya vimos, pero ¿qué es lo que hemos visto? ¿Cuánto y qué cosas es posible aprender desde la mirada? ¿Qué otro sentido tiene el mirar, además de conocer e identificar objetos y sujetos?

En los últimos años se han generado interesantísimas charlas y conferencias acerca de la necesidad de *educar la mirada*, se han multiplicado ensayos y artículos que versan sobre ello, pero ¿por qué? ¿Acaso mirar no es una capacidad innata? ¿Por qué instalar la necesidad de construir la mirada como un lineamiento curricular medular en la educación artística y en la formación integral de niños y jóvenes?

Así como las manos tapan las orejas del que ya no soporta tanto ruido, la mirada se guarece de tanta imagen que pulula en pantallas, calles, paredes y museos. Es un párpado caído sobre unos ojos que están abiertos, que aparentemente miran, pero que escasamente pueden ver.

El poder de la imagen pareciera anclar cada vez más en la persuasión de la publicidad y de cierta hiperindustrialización cultural que hegemoniza –y homogeniza– el gusto y el placer estéticos, mientras que se desvanece el poder de la metáfora y de la polisemia de la imagen artística.

> La hiperindustrialización de la cultura es el flujo total de imágenes y sonidos cuya característica es la búsqueda de

> umbrales de excitación cada vez mayores. No estamos ante la exhibición solemne de una gran obra, ni siquiera de una gran película capaz de dejar impresiones e imágenes en nuestra memoria equilibrando fruición y crítica, más bien se trata de un flujo que aniquila las posimágenes con lo siempre nuevo, como en un videoclip. (Cuadra, 2007)

Los códigos visuales que proponen los medios masivos de comunicación –cada vez más extendidos en términos de soportes y de representación simbólica– configuran un régimen de consumo de imágenes que tiene poco o nada que ver con poner en juego una integridad de competencias propias de la nueva expectación y de la apreciación: describir, comparar, establecer relaciones entre los elementos del lenguaje y su significación, asumir las manifestaciones artísticas en distintas claves (humor, ironía, denuncia, memoria, presagio). Todo lo contrario; la experiencia estética propia de la publicidad y de los medios de comunicación masivos se basa en igualar, en rasar contenidos y formas, en empaquetar la información visual-textual con dos o tres etiquetas elementales que poco y nada dicen sobre el contenido de una producción o manifestación cultural.[1] Así, muchas programaciones televisivas y cibernéticas ubican en las mismas filas (espectáculo, artista, artista "popular") experiencias tan disímiles entre sí como bailar una coreografía aprendida por conteo de pasos, la exhibición del artista brasileño Ernesto Neto en el hotel de un empresario en Puerto Madero, el dibujante argentino Liniers graficando mientras Kevin Johansen canta en el programa televisivo *Un mundo perfecto*, jóvenes convocados a llorar y tener sexo en vivo y en directo so pretexto de cantar y conquistar su sueño... Y a pesar de las evidentes diferencias entre estas experiencias, los medios de presentación (que casi siempre las transforman en "noticia") han de ser tan similares entre sí como despojados de sentido o erróneos (cuando se inauguró la muestra de Ernesto Neto en el Faena Arts Center, el conductor del noticiero anunciaba: "El arte contemporáneo ha llegado a Buenos Aires", lo cual llevaba a creer que no había existido hasta entonces ninguna práctica artística contemporánea en esa ciudad).

1. "Dado que la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios, permanece sometida a todas las leyes económicas que regulan la fabricación, la distribución y el consumo de los demás productos industriales: «El producto debe agradar al cliente", no debe ocasionarle problemas" (Eco, 1965: 57).

Es claro que en los medios masivos no existe preocupación por la enunciación, ni mucho menos por las consecuencias que puedan provocarse en el nivel de la representación que se suscita en el espectador. Estas industrias montan su estética sobre la necesidad de construir demanda para seguir vendiendo, y la imagen es instrumento de persuasión para el consumo; tanto, que cada vez más los tradicionales espectadores y/o televidentes pasan al otro lado de la pantalla, sugiriendo a "la gente" y a sus "seguidores" que "el sueño es posible", y así retroalimentan un apetito que en principio nada tenía que ver con sus propias hambres; es más parecido al antojo de trascender el anonimato que al deseo de desarrollarse y proyectarse con sus auténticos propósitos.

Entonces, cabe preguntarse si las nuevas generaciones consumen imágenes o más bien se consumen en la imagen, una imagen que devora la posibilidad de significar, de gozar, de inquietarse o preguntarse.

Allí la escuela, y en particular la enseñanza en artes visuales, tienen una tarea ardua; en primer lugar porque, a pesar de tanta complejidad en las teorías del arte moderno y en la ubicación de la obra de arte y del arte como práctica sociocultural, es palpable y consistente la frontera entre una manifestación artística y una experiencia estética generada por los medios masivos, pero los discursos que las sitúan en "las filas" son muchas veces seductores y llanos y requieren un mínimo de esfuerzo a nivel expectatorial. En segundo lugar, vuelve a cobrar importancia en este asunto –como en otros– el problema de los desencuentros generacionales, pues mientras los jóvenes, en muchos casos, devoran con avidez las imágenes que les ofrecen Sony, BMG, EMI, MTV y los canales locales, los docentes niegan cualquier valor o potencial de esas manifestaciones audiovisuales, acentuando una brecha que imposibilita su abordaje crítico. Ese destrato de la escuela hacia la imagen "no artística" no hace más que brindar espacio a los medios para imponer sus categorizaciones sobre la representación que los jóvenes tienen sobre qué es el arte.

Sin embargo, no es ésta la única razón (ni la más relevante) por la que la educación plástica debe ocuparse de enseñar a mirar.

> "Ver" plásticamente no es simplemente "ver": es como trazar un itinerario, como utilizar una escala, que a partir de los componentes sensibles, visuales, nos permite llegar a un universo complejo: mental, espiritual, donde los elementos de las obras alcanzan sus sentidos. Por tanto, hay que aprender a ver para poder ver, lo mismo que hay que aprender a nadar

> para poder desplazarse en el agua. *La visión sensible no es el objeto de las artes visuales, sino su indispensable punto de partida.* (Jiménez, 2006: 16)

Si no hay una mirada, no existe consumación del hecho artístico, pues el hecho artístico requiere algo más que la existencia de la "obra", y más que la divulgación de nombres de artistas que circulan por distintos circuitos privados o públicos, y más que un alguien interceptado por la exhibición de esa obra. El hecho artístico se concreta en la instancia de la expectación, entendida como mirada activa, mirada que dialoga con la imagen en sus múltiples puertas de entrada: como representación, como narración, como enunciado de sentido. En ese punto, es posible trazar una línea de analogía con el hecho pedagógico: desde el punto de vista de la enseñanza, la expectación debe ser entendida como participación en la cultura, que es un territorio vivo y vigente en la medida de existencia de esa participación.

Según los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) enunciados desde el Ministerio de Educación de la Nación, las prácticas docentes deberían orientarse, entre otras cuestiones, al "reconocimiento de los diferentes tipos de expresiones visuales superando estereotipias estéticas centradas únicamente en *lo bueno, lo bello, lo placentero*".

Según el Diseño Curricular para la escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires (2004), algunos propósitos del área son:

> Proponer situaciones que permitan a los alumnos sensibilizarse y conocer variadas manifestaciones visuales del presente y del pasado.
>
> Tomar contacto con distintos creadores y asistir a los lugares en los que se muestran y/o producen imágenes.
>
> Ofrecer a los alumnos la posibilidad de descubrir la presencia e influencia de la imagen en la vida cotidiana.

La letra de los documentos curriculares vigentes a nivel nacional y a nivel jurisdiccional pone luz sobre esta necesidad, lo cual es una auténtica oportunidad de refundación pedagógica del área, históricamente acotada al territorio de producciones "ilustrativas" centradas en aspectos técnicos, que tenían escasa o nula significancia para los alumnos.

Hoy, la enseñanza de las artes visuales y las prácticas docentes están innegablemente interpeladas por un entorno cultural en el que las imágenes ocupan un lugar autónomo respecto del texto verbal y un lugar de asignación de representaciones conceptuales

pregnantes, a veces estereotípicas. Allí reside una de las razones primordiales para considerar esencial la construcción de la mirada: cuando la experiencia estética cede, lo que se descorre, lo que se devela, es la experiencia anestésica en la que se adormece el *sensorium* y se potencia casi exclusivamente *la lógica del espectáculo*,[2] se pierde de vista la relación entre suceso y representación, y la imagen deja de verse como procedencia y consecuencia de una idea para ser apenas ornamento, figura o sintaxis. La imagen puede, y de hecho opera, como narcotizante de masas y de individuos, en todas partes del mundo y en todas las generaciones.

Considerar la *visualidad expandida* (Aznárez López, 2008) como oportunidad para la construcción de conocimientos y saberes es sin duda un desafío, tanto como una maravillosa aventura de recreación del rol del docente de arte.

El acercamiento a las obras de arte se identifica con al menos cuatro "entradas" que justifican la mirada de esas imágenes:

- como medio de conocimiento de un recorte temporal y geográfico de la realidad, vale decir, "el arte como instrumento" para conocer una sociedad (costumbres, formas de vida, etc.) en un determinado contexto (generalmente aquel que se encuentre alejado temporalmente o geográficamente);
- como elemento "activador de experiencias de producción plástica";
- como "disparador de cuestionamientos" y reflexiones acerca de problemas sociales, ambientales, históricos, morales, etc., y
- como "instancia expectatorial" en sí misma, sin pretexto y anclado en la creencia de una experiencia cognitiva que, además, puede ser intensamente gozosa.

Así el arte, o el patrimonio artístico, es generalmente pensado desde una de estas perspectivas y desde allí se formulan ciertas pre-

2. En *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, Walter Benjamin designa con este término la transformación de la percepción de la obra de arte a partir de su reproducción masiva (con distintos medios). En el mismo texto anuncia el problema de la espectacularización de las sociedades: "La humanidad, que antaño, en Homero, era un objeto de espectáculo para los dioses olímpicos, se ha convertido ahora en espectáculo de sí misma. Su autoalienación ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético de primer orden". El tema volvería a ser hondamente investigado por Guy Debord, en 1967, en su libro *La sociedad del espectáculo*.

guntas (y no otras) que focalizarán la mirada, la atención, la reflexión de los chicos en torno a esa búsqueda.

Reconocer esa dinámica y esas distintas entradas nos permite repensar el espacio de apreciación, para qué miramos, qué miramos, qué buscamos ver. Sólo así esa instancia de acercamiento a las imágenes tendrá intencionalidad pedagógica, una definición de propósitos, una decisión respecto de cómo tratar el diálogo entre lo expuesto en un contexto, los niños, sus modos de ver (más amplios o más "recortados"), los sentidos que se puedan ir creando, la identificación de ciertos elementos del lenguaje plástico, algunas relaciones entre ellos.

De esas cuatro posiciones, anclaremos en la última, en la necesidad de comprender el arte en su propio peso, y en *la obra de arte como un "acontecimiento"* que se da en contexto. En este sentido, se trata de destacar que el contexto se refiere no sólo a quién, a cuándo y a dónde se creó una obra, sino a las condiciones, los deseos, inquietudes que mediaron en esa creación. Este enfoque difiere del más clásico, que entendía *la obra de arte como objeto*: contemplar un cuadro tenía que ver con percibir cualidades visuales y, a lo sumo, significar la escena desde sus figuras y elementos narrativos. En cambio, entender el arte como acontecimiento, como práctica sociocultural, implica entrelazar esa mirada con la de la génesis del proceso creador: el quién, el cómo, el cuándo, los porqués y para qué, etc., en diálogo con el contexto desde el que se está mirando.

Las instancias de apreciación no favorecerán una mirada sensible ni crítica hasta tanto no se habilite un diálogo, un lugar de preguntas e intercambios de percepciones e impresiones. En función de promover diálogos ricos que pongan en juego la totalidad de aspectos del acontecimiento artístico, se sugieren estas clasificaciones de preguntas que, por supuesto, no tienen necesariamente el orden que aquí se dispone:

- *Preguntas que abren la mirada*: plantear ciertos interrogantes que desafían a mirar y a expresar lo que se está viendo (no olvidemos que para los chicos muchas veces no es fácil poner en palabras lo que ven y lo que sienten, mucho menos públicamente), tal como ejemplifica el diseño curricular: *"¿Alguno de ustedes quiere contarme qué pensó al ver esta imagen?"*.
- *Preguntas que contribuyen a reconocer cualidades visuales*: debieran ser pensadas en función de contenidos que se pretende abordar, es decir, haciendo pie en problemas de forma, por ejemplo, o en el tipo de colores que se usan, el espacio (tanto de la obra como el representado), etc., tanto como en los materiales y procedimientos de la obra (si se trata de una pintura, de un grabado, de una escultura; si está tallada o modelada, etc.). En este punto es esencial reconocer qué se pretende "ver" y aprender, para no caer en una mirada "tecnológica" (como se ha dicho en capítulos anteriores) anclada únicamente en el cómo fue hecha la obra y con qué materiales.
- *Preguntas que apuntan a la significación*: *"¿Dónde te parece que están estas personas?"*, *"¿Qué momento del día será?"*, *"¿Por qué se mirarán así entre ellos?"* y sus porqués, que constituyen una posibilidad de relación entre la percepción y la significación, por ejemplo: *"Es cuando se va a hacer de noche, porque los colores del cielo están rosa y no está el sol ni la luna"* (respuesta de un niño de sala de cinco años en un jardín de infantes frente a una obra de Fernando Fader).

Considerando que en esta etapa los chicos están construyendo sus ideas y sus gustos, y que ellos son altamente influenciables por la voz tanto de los pares como de los adultos, lo deseable es formular preguntas que no encierren valoraciones a priori.

Promover la construcción de la mirada requiere no sólo del fortalecimiento del eje de apreciación y contextualización sino también de la apertura del repertorio de imágenes que se ofrecen para apreciar y del despliegue de actividades que desafíen los modos de mirar.

Así como cuando creamos una imagen podemos valernos de procedimientos tan diversos como la fotografía, el grabado, el dibujo, el collage o la pintura, por nombrar sólo algunos, al mirar deberíamos contar también con distintas experiencias posibles. Experiencias de la mirada: *modos de ver*.

1. La expectación en la escuela

En el punto anterior se ha problematizado el sentido de la apreciación de imágenes, considerando que es indispensable concebir su autonomía respecto de las propuestas de producción (cuando, por ejemplo, se propone conocer la obra de un artista, la relevancia de esa actividad no está en el hecho de descubrir o imitar su creación sino en contactarse con ella) y se ha revisado la tradición de la exhibición de imágenes en términos de repertorio y en tanto propuesta de enseñanza. Si procuramos construir el hábito de mirar sin caer en la rutinización de la mirada, será preciso detenernos en las dis-

tintas formas de expectación para mirar tanto imágenes fijas como en movimiento.

Algunas cuestiones a considerar:

- el repertorio que se selecciona, con relación a los contenidos que la o el docente planea abordar;
- el tamaño de la imagen con relación a la cantidad de alumnos;
- la cantidad de imágenes propuestas en una clase;
- los soportes u objetos que portan la imagen;
- la consigna desde la cual se presentan las imágenes (ver capítulo 2, punto 1), y
- la contextualización de la imagen que se presenta

Uno de los enunciados más habituales en la educación artística se refiere a "promover una mirada sensible", pero ¿a qué se alude con el término "sensible"? Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término tiene varias definiciones; las primeras tres dicen:

> 1. adj. Que siente, física y moralmente. 2. adj. Que puede ser conocido por medio de los sentidos. 3. adj. Perceptible, manifiesto, patente al entendimiento.

Siguiendo estas definiciones, podríamos decir que el término se refiere a atención relacional entre *la cosa*, la experiencia de percepción de la cosa (actualidad), lo sensorial (como experiencia memorístico-sensorial) y lo conceptual (como conocimientos y re-conocimientos sobre esta cosa y otras.

Esto podría explicarse como la instancia en la que, al *mirar* un lugar del vidrio empañado, *vemos* el calor y la nariz que respira queriendo entrar al mundo que queda después de este mundo, o sea, al mundo que está justo detrás del vidrio, empañado sólo en ese lugar, no en todas partes.

Puede notarse en el ejemplo apenas enunciado que lo sensible supone, antes que nada, un mirar y un ver como dos actividades diferentes. Se miraba un vidrio, el vidrio efectivamente estaba ahí. Sin embargo se veía el calor, cosa que de por sí es cuestionable como posibilidad tangible o "real", con lo que aparece allí una activación de la memoria, de la experiencia del vapor, de cuándo y cómo se produce el vapor que empaña un vidrio, que por cierto es un fenómeno probable por múltiples razones y que en este caso aparece por una única: el vapor que produce el calor que despide una nariz pegada al vidrio. Pero, además, la nariz es de alguien

que tiene una intención, y la intención de pensar al vidrio como frontera entre dos mundos es una metáfora, y la metáfora es un juego retórico que implica conocer una cosa y reconocerla en otra.

Así, el ejemplo intenta dar cuenta de la diversidad de aspectos cognitivos y perceptuales que se imbrican en ese modo de mirar que habitualmente llamamos *sensible*. Y desde esa consideración se plantea la necesidad de desrutinizar la mirada. Promover esa mirada sensible o desrutinizada es entonces no pretender en los alumnos una única respuesta ante lo que se les plantea mirar, ni siquiera una ideal, sino habilitar situaciones y preguntas que fortalezcan esa capacidad de cercanía en la que "la imagen y yo" buceen en la percepción sensorial, en la significación, en la memoria experiencial de todo tipo de sucesos y en la afección que identifica a esos suceso.

Hacer una imagen requiere de un querer dar visibilidad a algo aun invisible. La imagen no aparecerá hasta tanto no exista un "querer hacer". Del mismo modo sucede con el ver y con el querer ver. No se verá hasta tanto se quiera hacerlo, aun cuando la mirada se dirija a una imagen, aun cuando exista una "cosa" en el campo visual de la vista (en sentido físico), que es algo distinto a un "encuadre". Para ver, hay que querer ver; es necesaria la instalación del deseo de querer ver.

¿Cómo propiciamos el deseo?

La presentación de la imagen debería ser pensada y tratada con el mismo tono "sensible" del que se habló anteriormente. Algunas estrategias concretas pueden ser partir de la veladura, de la obturación que es preciso descorrer... Una tela o un papel que cubren la imagen total o parcialmente (un "encamisado" de la obra original o reproducción), una caja que porta la imagen, que sólo podrá ser vista a través de un agujero, un sobre en el que la imagen viene viajando como correspondencia desde otro tiempo o desde otro lugar. Estos ejemplos vienen a buscar un quiebre de esa rutina, tan típicamente escolar, de la imagen pegada con cinta sobre los muros, expuesta todo el tiempo y rodeada de tantos otros signos visuales. De algún modo se intenta proponer un encuentro del juego y del mirar, de asignarle un tono lúdico a estas experiencias, fomentando la capacidad de anticipación, de proyección, de asombro, que *todos* los alumnos tienen, aunque a veces esas capacidades estén adormecidas bajo formas de mirada anestesiada.

Las "cajas-museos" pueden construirse ubicando una linterna autoadhesiva en la pared opuesta a la que porta la imagen, justo al lado del agujero en el que se inserta un tubo para poder mirar. Todas las experiencias que se han realizado con estas cajas (a ve-

ces utilizadas no como "museos personales" sino como espacios de instalación, donde los chicos producen su imagen y luego la ven con esa otra luz y en absoluta intimidad) han dado muy distintos resultados pero con un denominador común: la sorpresa y la avidez por ver más. En general, los niños y jóvenes miraron por un tiempo más prolongado, y percibieron detalles que habitualmente no advierten en la exposición abierta y panorámica de las imágenes, por ejemplo, cuando están colgadas en la pared.

Ilustración de Ignacio Fullone Stande

2. La expectación en la calle

La expectación en ámbitos no escolares requiere de actividades previas. En el caso de planificar un recorrido por calles, plazas o parques, es esencial que la o el docente anticipe ciertas cuestiones:

- Comunicar al equipo de conducción la intención de la visita, agendar fecha y reservar transporte si fuera necesario.
- Tener precisión sobre el recorrido, en qué puntos se harán paradas, cuánto tiempo demanda caminar esas cuadras y cuánto tiempo podemos permanecer en cada punto sin que se demore el regreso a la escuela más allá del horario habitual.
- Prever qué espacio físico tenemos sobre la vereda o parque que se visitará y, eventualmente, arbitrar algún mecanismo de identificación de ese espacio o de los alumnos (sobre todo si se trata de áreas muy transitadas o de espacios muy pequeños y cercanos a la calle).

- Comunicarse con las familias de los alumnos (oralmente o por escrito) para contarles cuál es el plan, en pocas palabras, pero dando cuenta de lo que se trabajará y su significancia en el aprendizaje de los chicos.
- Invitar a los familiares a acompañar a los alumnos en la experiencia.

A las tareas de "gestión" se suman otras de índole pedagógico orientadas a prepararnos para la experiencia. La cuestión de la anticipación es esencial, dado que para los alumnos salir de la escuela en el horario "de la escuela" y verse entre sus pares en un ámbito que no es el aula ni el patio genera emociones propias de la excepcionalidad. En la excepción suelen aflorar conductas y sensaciones considerablemente distintas de las "de rutina". Esos modos excepcionales pueden contribuir a capitalizar la experiencia en la medida en que los alumnos conozcan la intención de la visita, la propuesta de recorrido, las condiciones que éste requiere. Se trata de enunciar normas, pero también de explicitar el sentido de la salida de manera que los alumnos puedan poner atención y focalizar en aquellas cuestiones que promovieron el plan de salida.

2.1. Caso "Arquitectura: formas de construir, formas de vivir"

A continuación se diseña una hipótesis de planeación para considerar anticipaciones posibles, tomando como repertorio de apreciación un recorte del paisaje urbano cercano a la escuela.

ACTIVIDAD

Formas de construir, formas de vivir

Introducción

Así como la pintura, la escultura o la fotografía como disciplinas artísticas y prácticas socioculturales admiten tantas definiciones diferentes que parten de las distintas propuestas artísticas, de los contextos en los que se producen, de las voluntades y sensibilidades de los creadores, la arquitectura tiene sus variantes en el plano de la definición. Hay quienes consideran que toda construcción es arquitectura, hay quienes dicen que deben inscribirse una serie de criterios en el plan o construcción para que sea posible hablar de arquitectura. →

Uno de los arquitectos más importantes actualmente es Rodolfo Livingston, para quien la arquitectura es "la organización de los límites para las ceremonias de la vida".[3] Su definición apoya en la creencia de que los distintos puntos de vista sobre estas cuestiones devienen del punto de vista del observador. Podría decirse, entonces, que quien observa arquitectura define categorías en función de su propia búsqueda: a veces la funcionalidad, a veces la belleza, a veces la perdurabilidad. Observar edificios, calles, puentes o autopistas es una oportunidad para reconocer nuestra forma de vida, a la vez que las variantes de formas y espacios visuales. Las distintas captaciones de lo urbano evidencian también las distintas maneras de habitar y de vivir la ciudad.

Propósitos

- Promover la observación del espacio urbano y el reconocimiento de los elementos formales de cada vista en particular.
- Propiciar la construcción de relaciones entre las formas observadas, el espacio y el punto de vista en que se está situado, identificando la transformación de la percepción de las formas según varíen el encuadre y el punto de vista.
- Acercar la noción de "perspectiva" como fenómeno de captación y de representación del espacio tridimensional en el espacio bidimensional.
- Fomentar el uso de cámaras fotográficas como instrumento de creación de una imagen, de un relato visual protagonizado por "lo urbano" como forma de vida de nuestra sociedad.

Plan de la experiencia

Se recorrerán cuatro cuadras por la avenida San Pedrito, desde el 1499 hasta el 1100. Se harán tres paradas: San Pedrito 1450, San Pedrito 1250 y la plaza Túpac Amaru,[4] situada bajo la autopista en la intersección de San Pedrito, avenida Eva Perón y avenida Lafuente. Se habrá anticipado la necesidad de contar con cámara fotográfica (puede ser la del teléfono celular), visores[5] y ventanas, →

3. Entrevista realizada en el programa *La arquitectura* perteneciente al ciclo "En el medio del arte", emitido por canal Encuentro, 2011.

4. Ex plaza de los Virreyes, tuvo su cambio de denominación en la Legislatura porteña en octubre de 2011 a partir del proyecto presentado en 2003 por el director de la escuela N° 23 del distrito escolar 1, Enrique Samar.

5. Los visores pueden ser cilindros de cartón o papel enrollado. Es interesante considerar las variables de apertura y longitud, para que las vistas que suceden desde los

papel, lápiz y un cartón rígido o madera liviana como apoyo. En las dos primeras paradas se trabajará desde la siguiente consigna: *"La calle nos ofrece formas muy diferentes, por ejemplo, en las distintas arquitecturas de las construcciones: casas bajas, comercios, edificios altos y grupos de edificios habitualmente llamados monoblocks. Cada construcción tiene rasgos propios relacionados con su función. Pero, además, esas formas se transforman según desde dónde las miremos. Usando los visores-ventana y/o las cámaras de fotos vamos a encuadrar una forma o un grupo de formas desde tres puntos de vista diferentes (más lejos-más cerca, desde abajo –plano contrapicado– o desde arriba –plano picado–"*, etcétera).

Al llegar a la plaza Túpac Amaru se dará una nueva consigna: *"Vamos a prestar atención a las formas de las construcciones y de las calles: ya sabemos que éstas están construidas siempre siguiendo líneas paralelas, pero ¿cómo las vemos?, ¿en qué casos seguimos viendo paralelas y en qué casos no?, ¿qué sensación les produce esa vista «en fuga»? Con los visores y las cámaras vamos a intentar capturar este fenómeno llamado* perspectiva *teniendo en cuenta qué elementos queremos que aparezcan en la imagen para crear una idea o sensación (por ejemplo, cables que cruzan, ramas, autos alejados o cercanos, personas, etcétera)"*.

Dinámica

Durante el recorrido la o el docente y los alumnos llevarán un anotador de hojas lisas y un lápiz o microfibra que permita registrar gráficamente cualquier situación de interés, y verbalmente las preguntas o conclusiones que permitirán recuperar la experiencia en la siguiente clase, dentro del aula o taller. Así, existirán variados medios de percepción y representación de lo percibido, y todos los alumnos tendrán oportunidad de activar su mirada: las cámaras, los visores y los soportes de papel rotan hasta que todos hayan usado los tres, por lo menos una vez. En el caso de la fotografía la autoría se conserva si cada alumno anota los números de archivo que suelen aparecer en el borde de la pantalla-visor.

visores sean distintas y los alumnos puedan compararlas a partir del intercambio de estos elementos. Las ventanas se pueden construir con tiras de cartón y clips o broches que permitan sostener los vértices sin fijar el tamaño y formato del encuadre de un modo definitivo: se puede reformular la ventana ajustando los lados y volviendo a sujetarlos con los clips o broches. Se recomienda atravesarlos con un hilo para que puedan llevarse colgados, sobre todo si se trata de alumnos de edades tempranas.

2.2. Caso "De cara a la pared"

A continuación se diseña una hipótesis de planeación para considerar anticipaciones posibles, tomando como repertorio de apreciación un recorte de obras sobre muros del barrio de Palermo.

ACTIVIDAD
De cara a la pared

Introducción

Las calles y las plazas son soporte de una gran caudal de obras de arte: esculturas, monumentos, murales, grafitis, intervenciones. La ciudad *como museo*, la ciudad *como lienzo*; muchos han sido los artistas que pensaron el arte público como una práctica con códigos y características distintas de las de la obra que circula en colecciones privadas, galerías, etcétera.

Las prácticas murales se han conducido hacia diversos fines en los distintos momentos de la historia, en las distintas geografías, religiones, cultural.

Mayoritariamente han tenido un carácter evocativo y un carácter didáctico. En el caso de los murales "didácticos", cuya pretensión ha radicado en la intención de instruir, formar o dar a conocer; podríamos considerar dos vertientes muy habituales en la historia del arte: como proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores y formas de actuar (ejemplo: "alfabetización/evangelización" cristiana en la Edad Media), o bien como proceso de vinculación y concientización cultural, moral y conductual (ejemplo: murales mexicanos posrevolución). En estas prácticas se abunda en la representación de sucesos, sean éstos pretéritos o futuros, para dar cuenta del deseo de alcanzar ciertos valores (como la libertad, por ejemplo) o bien para recordar aquellos episodios que surcaron la sociedad y la cultura con filos cruentos como es el caso de la última dictadura militar o el estallido social de 2001 en la Argentina. En esa perspectiva, la pared asume un rol, no es mero soporte sino lugar de acceso; lejos de significar el límite de una propiedad, la frontera impenetrable, es la extensión de voluntades de determinados grupos sociales que buscan llamarse entre sí, o dialogar con otros, y constituye, para muchos, un auténtico espacio de democratización de la cultura.

Estas líneas, expresadas muy elementalmente, han sido las coordenadas del muralismo más típico de la modernidad, y los nuevos sentidos de las prácticas contemporáneas: el grafiti, el esténcil, la

→

pintada y el mural. Pero la pregunta no está cerrada: ¿qué sentido se le asigna al muro, a la intemperie, a estas otras formas que tienen a veces mínimos grados de referencialidad,[6] o que se superponen en capas que van desde el texto verbal y las firmas hasta la pintura "chorreada", pasando por representaciones de criaturas de ficción, y figuras humanas imbricadas con partes animales? ¿Qué roles asigna la sociedad a estos artistas grafiteros y stencileros, y qué roles se asignan ellos mismos con relación al mercado tradicional del arte, y al estatuto más convencional de la obra de arte?

(Se sugiere leer el texto de Claudia Kozak "No me resigno a ser pared, grafitis y pintadas en la ciudad artefacto", disponible en *http://www.revista-artefacto.com.ar/pdf_textos/12.pdf*).

Propósitos

- Promover la observación de imágenes y huellas visuales que conforman la "piel de la ciudad".
- Reconocer diferencias de contenido y de tratamiento estético entre el grafiti, la pintura mural y el esténcil.
- Identificar elementos del lenguaje y su vinculación con la construcción de sentido a nivel personal.
- Propiciar la construcción de relaciones entre las imágenes observadas, el espacio y la arquitectura que las contiene.
- Reflexionar sobre los móviles posibles que estas prácticas tienen en la sociedad actual, focalizando en la noción "democratización y accesibilidad al patrimonio cultural de la ciudad".

Plan de la experiencia

Se recorrerá la calle Godoy Cruz desde Honduras hasta Nicaragua, doblando hacia la derecha para tomar Darragueyra hasta Charcas, donde finaliza la visita. Se harán tres paradas en las que se apreciará la obra de Bert van Wijck (Godoy Cruz y Honduras), la de Sonni y otros (Godoy Cruz y El Salvador) y la del colectivo "Pinta tu barrio" (Darregueira y Charcas).

Los alumnos transitarán esta experiencia con visores, cámaras y una hoja de ruta que plantee las siguientes preguntas y consignas:

Mi mirada: "Las paredes hablan"
¿Qué ves?

→

6. El *grado de referencialidad* de la imagen (iconicidad) es la relación de semejanza/diferencia entre la representación de una cosa, de un objeto, y la apariencia de ese objeto real.

¿Quién pensás que lo hizo?

¿Por qué pensás que esa/s persona/s eligió/guieron crear esta imagen aquí, y no en su taller o en su casa?

¿Cómo imaginás que lo hicieron, en qué momento, hace cuánto tiempo, por qué?

Elegí un punto vista para mirar esta imagen (podés agacharte, sentarte, estar de pie justo al frente o de costado, etcétera).

Usá el visor para recorrer con distintos movimientos la totalidad de la imagen.

¿Ha cambiado lo que ves ahora respecto de la primera mirada que hiciste? ¿Qué ves ahora?, ¿encontrás una historia o representación diferente?

¿Te habías detenido antes de hoy a mirar una imagen como ésta? ¿Te ha costado mirarla?

¿Creés que la gente tiene el hábito de mirar estas paredes? ¿Por qué?

La mirada de los otros

Buscá a dos personas o más y haceles las mismas preguntas, apuntando con "palabras clave" sus respuestas en tu anotador o cuaderno.

Para cerrar la actividad en la calle es recomendable juntarse unos minutos, sentados en ronda, y pedirles que guarden el material relevado para trabajarlo en la clase siguiente en la escuela. Esto, que parece obvio, es muchas veces una zona de dificultad en este tipo de experiencias, pues se intenta intercambiar con profundidad las vivencias y respuestas de la gente en un medio tan ruidoso y dispersivo como es la calle donde, además, probablemente los alumnos estén incómodos (corporalmente) o cansados al cabo de la caminata y la experiencia. Es importante enunciar que esta actividad que acaba de culminar en la vía pública tendrá su continuidad en el aula o en el taller, y sugerir que sigan pensando en todo lo que vieron y que anoten cualquier nueva idea que tengan. También se les puede sugerir que registren con sus cámaras otros murales, grafitis o sténciles que encuentren en otras calles, haciéndose estas mismas preguntas que trabajamos hoy u otras que a ellos se les ocurran. En definitiva, como en toda experiencia artística tanto de apreciación como de producción, lo deseable es promover la continuidad.

Algunas líneas de continuidad de esta experiencia de expectación en la calle pueden ser las siguientes:

1) Visionado del documental *Cultura de pared* de Franco de Nunzio (disponible en *http://www.youtube.com/watch?v=sER0qfwhnZI*).
2) Producción y apreciación de obras murales propias.

ACTIVIDAD

Después de la calle, en el aula

Rescatando algunas características de las producciones observadas en la calle, se propone iniciar con una actividad que conserve en parte ese espíritu: la escala, la posibilidad de improvisar, el uso de un soporte en plano vertical o la pared directamente.

En alguna de las paredes del aula se ubicará un soporte de gran tamaño (papel de escenografía, varios afiches unidos, una tela, etc.), que tenga medidas algo mayores que la estatura promedio de los alumnos que abordarán esta imagen. A una buena distancia, justo frente al soporte se coloca un foco de luz potente (lámpara halógena de 500 watts es suficiente), manteniendo el lugar con la mayor oscuridad posible con las ventanas tapadas con cartones.

Se propone a los alumnos acercarse y alejarse del soporte (en pequeños grupos que irán rotando) para producir sombras con sus cuerpos, contemplarlas, modificarlas desde distintos movimientos y torsiones, desde el juego con los brazos o piernas de otro compañero, etcétera.

Cuando hayan encontrado formas que les interesen, comenzarán a marcar los contornos de las sombras utilizando témpera, acrílico o látex y pinceles con extensores.[7] Los roles irán rotando y se marcarán pausas breves para que todos se alejen de la imagen y la puedan mirar, decidir dónde seguir, dónde no; si van a superponer nuevas sombras sobre las ya marcadas, etcétera.

Utilizando distintas herramientas se da continuidad al desarrollo de esta imagen, estableciendo relaciones entre las "figuras" o formas que los alumnos decidan priorizar, colocar delante, o si optan por trabajarlas todas en un mismo plano tratándolas con un planteo

7. Es importante alargar los pinceles o fibras que se usen para trazar contornos, ya que si el alumno que está haciendo esas marcas no toma distancia respecto del soporte, producirá su propia sombra y ello impedirá ver el recorrido de formas que posan sus compañeros.

de transparencias... las posibilidades son infinitas, por supuesto, pero si no se establecen algunos "problemas" en particular, el riesgo es caer en una producción anárquica con un perfil más catártico que formativo y expresivo. Es preciso ir consignando sobre dos o tres cuestiones en las que los alumnos puedan "hacer foco". En este caso, la propuesta es desarrollar la imagen a partir del blanco, negro y grises, problematizando estas cuestiones:

¿Cómo resolvemos las superposiciones de formas? ¿Establecemos unas delante y otras detrás, tenemos en cuenta sus distintos tamaños para representar proximidad y lejanía, o dejamos que se vean transparentes manteniendo (casi) un mismo plano?

¿Qué elementos pueden enriquecer y dar identidad a estas figuras? Vamos a concentrarnos en las texturas, ¿qué texturas damos a las distintas figuras o formas? ¿Y si usamos las mismas alternando el valor según cada figura? ¿Si cambiamos de textura para distinguir cada forma?

¿Cómo resolvemos el espacio que rodea a estas figuras o formas? ¿Buscamos un valor para que retroceda? ¿Representamos un espacio figurativo o no figurativo? ¿Un espacio abierto o cerrado?

Registro de la actividad descripta, realizada en ámbitos de capacitación a docentes de plástica. Fotos: Hebe Miriam Roux.

3. La expectación en museos, talleres y galerías

Asistimos a un momento de "musealización de la cultura": en medio de la globalización y de la transformación de las instituciones y de las comunicaciones, con la proliferación de "teorías de

finales"[8] de archivos y de consumos culturales de todas partes del mundo, la necesidad pareciera ser sostener alguna certeza, el pasado, esto que fuimos, y para ello nada mejor que el museo. Desde una perspectiva que ha sido calificada de catastrofista, algunos autores argumentan que el museo se erige como refugio del patrimonio cultural y de los bienes simbólicos.

Desde la apertura del museo Ashmolean de Arte y Arqueología (Oxford), en 1683, pasando por la inauguración del museo del Louvre (París), en 1793, hasta la creación de museos tan diversos en el siglo XX (museos de arte, museos históricos, museos de ciencias y técnica, museos arqueológico-antropológicos, museos conmemorativos de sucesos históricos o personalidades de la cultura, museos de colección de cierto objeto industrial (estampillas, muñecas, automóviles, etc.), fueron muchos los cambios sucedidos en este tipo de institución, en cuanto al propio sentido de su existencia, las formas de exhibir el patrimonio, la consideración sobre qué cosas son "patrimoniables", qué parte de la sociedad puede ser "público", qué relaciones han de generarse con otras instituciones (por ejemplo, las escolares), etcétera.

Los museos, como todas las demás organizaciones e instituciones, están en plena transformación. Entre otras cuestiones, se redefine el rol que estos espacios tienen en la cultura, su notable potencial como espacio educador y la diversificación de experiencias de expectación, lo que equivale a decir que ya no existe un único modo de expectar en los museos sino que las distintas propuestas artísticas albergan una lógica de expectación propia y diferencial.

En septiembre de 2011, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) inauguró la exposición temporaria *El color en el espacio y en el tiempo* del artista franco-venezolano Carlos Cruz Diez. La colección presentaba propuestas ligadas al op art y al arte cinético que sólo podían ser apreciadas en la medida en que el espectador caminaba de un lado a otro, hacia adelante y hacia atrás, erguido y agachado. Sólo en los movimientos del espectador se producía la transformación del campo visual de las obras, cambiaban los tonos e incluso las formas; si, en cambio, el espectador permanecía inmóvil

8. Por citar sólo algunos ejemplos, desde el campo de la política y de la crítica de arte: Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre* (Buenos Aires, Planeta, 1992); *El fin del hombre: consecuencias de la revolución biotecnológica* (Madrid, Zeta, 2008); Arthur Danto, *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia* (Barcelona, Paidós, 1999), además de las innumerables películas, canciones, obras literarias que aluden al final del mundo o de nuestra existencia, etcétera.

contemplando la obra como si se tratara de una pintura del siglo XVII, se hubiera perdido no un detalle sino la esencia de estas imágenes.

Como en este ejemplo, son muchos los casos en los que la obra propone un modo particular de mirar.

Dentro del cúmulo de actividades previas a una visita, es preciso anticipar qué características tiene el espacio que se visitará, señalando las normas que existan y su sentido. En el caso de los museos, muchas veces se asocia la idea de conservación y cuidado con cierto grado de censura corporal. *"Hay que permanecer en silencio"*, *"Tenemos que estar quietos"*, son algunas de las instrucciones que suelen darse a los alumnos en este tipo de experiencia. De ahí que para muchas personas la idea de museo esté ligada a sensaciones de ahogo, de asfixia o simplemente aburrimiento. Pero es interesante observar de dónde provienen tales instrucciones, y si verdaderamente son normas totales y universales. En todo caso, la norma constituye un elemento de aprendizaje si se explicitan las razones que la determinan, es decir, si los alumnos comprenden los motivos de un "no tocar" o de un "no gritar".

La diferencia entre amenazar a un alumno si corre o toca algo en un museo y explicarle que, si todos lo hacemos, las piezas se deterioran y ya no podremos verlas ni disfrutarlas, es, por un lado, la posición en que se ubica al alumno. En el caso de la amenaza o la instrucción sin fundamentos, lo que subyace es la pretensión de que el alumno sea un sujeto que obedece; mientras que cuando la norma se establece desde la argumentación, se promueve el desarrollo de la responsabilidad, pues concibe al alumno como un sujeto capaz de comprender y de hacerse cargo de sus actos, claro está, con relación a su edad y desarrollo madurativo. Por otro lado, se pone en juego la valoración del espacio y del patrimonio. De un lado estaría construyéndose el ideario del museo como un lugar en el que debemos "temer" y, en el otro, posibilitando la concepción de este espacio como lugar que podemos "disfrutar" en la medida en que nuestros actos no vulneren los objetos exhibidos.

En cuanto a las dinámicas de visita, estos ámbitos (a diferencia de la calle) brindan datos concretos y de fuentes legítimas respecto del contexto de proveniencia de las imágenes, e incluso respecto de sus itinerarios hasta llegar allí. Además, en muchos casos las colecciones en los museos están enmarcadas por notas curatoriales que aportan claves para realizar un determinado su recorrido. Es importante tener en cuenta que todos los textos que acompañan las muestras brindan una clave posible desde la cual contemplar y transitar el espacio y sus obras, pero que siempre existen otros modos de

mirar, tiempos y distancias personales para situarse ante cada obra, diversas actitudes corporales, múltiples relaciones entre las obras y las salas, etcétera.

Es importante entonces que la experiencia de expectación en un museo implique también atender al conjunto de elementos e informaciones que completan su emplazamiento, pues en ese ejercicio de reconocimiento los alumnos tienen la oportunidad de establecer cuán diferente se mira y se ve un objeto cultural dentro o fuera del ámbito del museo (es decir, en su contexto primario y en su recontextualización como "obra de arte" o "patrimonio cultural"). Éste es un punto especialmente destacable cuando se trata de aproximarse a objetos de culturas originarias (vasijas, tejidos, utensilios, etc.) que los alumnos ven dentro de una vitrina cuando, en su origen, no fueron concebidos como objetos para la contemplación. Indagar sobre el porqué están allí, y en esas condiciones, es una parte significativa de la propuesta de enseñanza en un museo.

La misma lógica ha de desplegarse antes en la instancia previa de una visita al taller de un artista. También allí existen formas de estar y recorrer, y según el tamaño y las características del lugar físico, y del perfil del artista, habrá que marcar algunas coordenadas que eviten conflictos; y no porque los conflictos deban evitarse siempre ni porque sean algo negativo, sino porque las experiencias didácticas fuera del ámbito escolar son excepcionales y demandan una especial energía en su gestión, organización y a veces hasta en su financiamiento, con lo cual sí tiene sentido intentar capitalizar el tiempo destinándolo al trabajo propuesto, y no a la permanente marcación de límites o normas.

La diferencia sustantiva respecto de la visita al museo o la galería es que en un taller los alumnos tendrán la posibilidad de ver obras en procesos (no acabadas), y de observar o asumir cómo es el procedimiento que da lugar a esas imágenes y desde dónde crea su obra la o el artista. Para que esto último sea posible, evidentemente habrá que trabajar, previamente, en la construcción de las preguntas que los alumnos formularán en la visita. Este punto es bien interesante si se toma en cuenta que la tradición escolar se ha montado sobre la preocupación por la respuesta; durante muchas décadas se ha valorado que el alumno pueda responder lo que el docente pregunta, pero, ¿qué pasa cuando son los alumnos quienes interrogan? ¿Tienen herramientas para hacerlo? ¿Hemos enseñado a nuestros alumnos a preguntar? Justamente el título de este libro, "desplegar la mirada", se refiere a esa necesidad.

5. La construcción de secuencias didácticas

En los últimos años se ha escuchado mucho el término "secuencia didáctica", pero todavía existe cierta niebla rondando estas palabras. Una *secuencia* es una serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación –según la definición del DRAE– y *didáctica* sabemos se refiere al conjunto de estrategias y/o técnicas de enseñanza. De manera que cuando ligamos estas palabras y las ponemos en contexto, nos referimos a una organización de situaciones de enseñanza que tienen cosas en común y que se ordenan en determinado lapso. La médula de una secuencia didáctica es una selección de contenidos que en un momento se jerarquizan o priorizan sobre otros. Cuando hablamos de secuencia didáctica, hablamos de un tipo de enseñanza relacional, donde se estrechan vínculos entre conocimientos, acciones o actividades, experiencias y conceptualizaciones sobre esas experiencias, procesos de creación, resultados estéticos, etcétera.

Cuando esa vinculación se considera como "rizoma",[1] el currículum y sus contenidos se ubican en una red donde se imbrican docentes, alumnos, comunidad, y donde el tipo de conocimientos y

1. "Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras [...] Ser rizomorfo es producir tallos y filamentos que parecen raíces o, todavía mejor, que se conectan con ellas al penetrar en el tronco, sin perjuicio de hacer que sirvan para nuevos usos extraños. Estamos cansados del árbol. No debemos seguir creyendo en los árboles, en las raíces o en las raicillas, nos han hecho sufrir demasiado. Toda la cultura arborescente está basada en ellos, desde la biología hasta la lingüística. No hay nada más bello, más amoroso, más político, que los tallos subterráneos y las raíces aéreas, la adventicia y el rizoma" (Deleuze y Guattari, 1980: 15).

saberes son diversos y relacionales (el mundo social, el mundo natural, la cultura tradicional y la cultura contemporánea, entre otros aspectos).

En las prácticas concretas, esto se traduce al considerar que los ejes de trabajo del área (producción, apreciación, contextualización) son una amalgama de problemas formales del lenguaje, tanto como de procedimientos, y de percepción y significación, que no se puede escindir. En el caso del Diseño Curricular (en escuelas de nivel primario) y programas de estética (en instituciones de nivel medio) de la ciudad de Buenos Aires, los ejes propuestos, en síntesis, se organizan del siguiente modo:

Producción. Supone la materialización de ideas, sentimientos, emociones, desde representaciones simbólicas. Allí se despliegan tres cuestiones que hacen a la creación de las imágenes:

1) *Elementos del lenguaje visual: forma, color, textura, espacio.* Es importante señalar que esta enunciación no es arbitraria, pues son estos cuatro elementos los que están presentes en todo lo que vemos. Toda cosa visible tiene un color, tiene una forma (aun cuando los contornos sean abiertos o se trate de un cuerpo en estado gaseoso como el humo, siempre existe una forma), tiene una textura (que puede ser absolutamente lisa y homogénea pero sigue siendo textura) y tiene un espacio (en la bidimensión o en la tridimensión, todo lo que vemos ocupa una porción de espacio, tiene un tamaño determinado).
2) *Procedimientos y técnicas.* En el caso de lo procedimental, muchas veces se trabaja creyendo que el hecho de proponer cierto material y herramienta determinará que el alumno aprenda una técnica o procedimiento. Uno de los ejemplos más frecuentes es lo que sucede con la pintura como procedimiento: todos los alumnos han pintado al menos una vez a lo largo de su escolaridad, pero son muy pocos los que han aprendido cómo utilizar los pinceles (en todas sus posibilidades), cómo elegirlos según la intencionalidad expresiva, cómo evitar que el tono se ensucie, cómo empastar o aligerar la materia con la que estén pintando (témpera, acrílico, pasteles, etcétera).
3) *Materiales, soportes y herramientas.* Se dedicará a este punto el anexo 1, "El arte como laboratorio".

Las propuestas de producción, entonces, pueden tomar como punto de partida contenidos provenientes del lenguaje, tanto como problemas técnicos o acciones entre una materia y unos soportes. En cualquier caso, en términos pedagógicos lo indispensable es asumir con claridad qué se pretende enseñar, puesto que el hacer una imagen no implica en sí mismo un tipo de aprendizaje. Las producciones deben cobrar sentido para los alumnos, y esos sentidos se construirán en la medida en que la o el docente explicite la intención, aquello que se buscará explorar, experimentar o investigar. Esas líneas de trabajo pueden darse en términos más conceptuales o más formales.

Dicho en otras palabras, una propuesta de enseñanza referida a problemas de la producción de imágenes puede orientarse hacia la búsqueda de la representación de una idea tanto como de la manifestación de la luz a través del color, o hacia la exploración de las huellas que producen determinadas herramientas en la arcilla (los ejemplos son infinitos); en todos los casos, lo que debe sustentar la propuesta es una problematización, una indagación, una invitación a develar o a descubrir en ese hacer. Un conocimiento se construye en ese proceso y ese conocimiento está más allá de la imagen consumada, más allá del resultado estético de la producción. Una propuesta de enseñanza en la producción difiere de una "actividad", pues la propuesta implica un cúmulo de actividades que guían una búsqueda (material y conceptual), pero que de ningún modo indican cuál ha de ser el resultado ni prefijan qué imagen se debe producir. En esas actividades están implicadas no sólo las acciones que generan la imagen sino aquellas referidas a la organización del material y del espacio, el almacenamiento de obras y su exhibición, si fuera el caso.

Pensada de ese modo, una propuesta de producción partirá de cualquiera de los aspectos mencionados, pero en su desarrollo problematizará el total de estas cuestiones: las de lenguaje, las procedimentales y las materiales.

Apreciación. Se toman en cuentan tres territorios para apreciar:

1) *El entorno*: la naturaleza y las producciones humanas como las máquinas o la arquitectura, por ejemplo. Es interesante observar que en la actualidad contamos con un cuerpo de imágenes del entorno enriquecido a partir de la difusión de aparatos como microscopios, lentes de gran complejidad, tomógrafos, y otras herramientas que nos permiten mirar un mundo desconocido hasta hace algunas décadas: bacterias, cadenas de ADN, microorganismos, vida submarina y fenómenos climatológicos

tan extraordinarios como las inundaciones en la Amazonia, que provocan un paisaje único en el mundo como es la selva sumergida, donde peces y rayas van nadando entre árboles añosos cuyas copas apenas asoman sobre el nivel del agua. Estas herramientas tecnológicas –como las cámaras fotográficas y de video de gran alcance– y la circulación de esta información visual en internet nos abren aun más la posibilidad de descubrir la complejidad de las formas, la amplitud tonal, las variedades de textura que forman parte del universo. Además de trabajar con objetos tan cercanos como las hojas de los árboles de nuestra zona, o los cambios en la luz y el color del cielo según corren las horas del día, tenemos la posibilidad de apreciar la textura de la piel de un gusano, las tramas en las alas de los insectos, las tenazas de un escarabajo empujando un grano de tierra (se sugiere ver *Microcosmos*, una película de Claude Nuridsany y Marie Pérennou de 1996, que requirió de tres años de filmación para poder captar y relatar audiovisualmente la maravilla que sucede en la evaporación de una gota de agua, o en la cópula de dos caracoles).

Otro tanto sucede con las fabricaciones, con las máquinas donde se asocian formas tan diversas para dar lugar a una acción-función. Observar motores, piezas de relojes, poleas, grúas, engranajes, son oportunidades para seguir conociendo el universo de las formas y sus relaciones de interpenetración especialmente; pero también nos dan la oportunidad de jugar en el territorio de la fantasía imaginando para qué se usa esa máquina que desconocemos, o para qué otra cosa la podríamos emplear (si ya la conocemos), dadas sus características (si gira, si es alta, si tiene formas filosas, si hace mucho ruido, si tiene colores neutros o saturados, etcétera).

2) *La obra propia y la de los pares*. La apreciación de la propia imagen es tan relevante como el hacer que le dio origen, pues en esta instancia los alumnos tienen oportunidad de registrar qué han logrado y cómo lo han hecho, es decir, pueden analizar no sólo el resultado sino reflexionar sobre cómo han llegado a producir eso, y cuántas otras maneras posibles existen, pues cada compañero habrá resuelto su producción de manera diferente (y si no es así, habrá que revisar si la consigna era realmente una problematización o simplemente una instrucción). Por otra parte, el momento de apreciar las propias imágenes alberga la posibilidad de disfrutar del mundo interior, de la materialización de una creación ("aquí está mi obra, aquí estoy yo") y de afianzar lazos de identidad y pertenencia con esa imagen propia, con ese particular y personal modo de representar visualmente sus ideas (es interesante observar que muchos alumnos no identifican su propia imagen, y que si no tienen su nombre escrito detrás del soporte, no pueden dar continuidad a la producción que iniciaron pocos días atrás, e incluso un rato antes).

3) *La obra de distintos creadores*. La selección de manifestaciones artísticas individuales y colectivas, de artistas contemporáneos y de artistas del pasado, hombres y mujeres, nacionales, latinoamericanos y de todas las latitudes, constituye un desafío en lo que puede llamarse "construcción de un repertorio". De esa construcción, como se ha dicho anteriormente, dependerá qué ideas conforman los alumnos respecto del mundo del arte, qué es el arte, quiénes son los artistas, etcétera.

Contextualización. Se refiere a la relación arte-sociedad. Se trata de un espacio de trabajo sobre las dimensiones temporales y espaciales del mundo del arte, la relación de las distintas manifestaciones artísticas con los entornos culturales, la identificación de distintas funciones de las imágenes en culturas de todos los tiempos.

Básicamente, el eje de contextualización se refiere a la ubicación de las obras que se aprecian en el tiempo y el espacio en que han sido creadas y/o están exhibidas. Asimismo, este eje de trabajo implica también enseñar a reconocer la diversidad de espacios en los que se produce, conserva o circula obra artística: museos, galerías, ferias, talleres, plazas y calles, tanto como espacios virtuales.

* * *

Dada cierta tradición ya mencionada, que somete las instancias de apreciación y contextualización a las propuestas de producción, es importante considerar la emancipación de estos ejes, asumiendo que la observación reflexiva del mundo cultural y natural es central para construir una mirada propia, amplia y sensible, crítica. Considerar los ejes como rizoma y no como árbol equivale a decir que no hay un eje central desde el cual se desprenden o crecen los otros, sino que hay nudos conectados entre sí, y el recorrido puede hacerse igualmente de uno a otro. En esa paridad hay emancipación: cada eje tiene un valor en sí mismo y no requiere del otro para que lo nutra. En la práctica, esto es: el valor o sentido de acercarse a un cuadro de Raquel Forner está en todo lo que podemos descubrir del mundo y de la pintura, y de las inquietudes y del estilo de Raquel

Forner, no en que secundemos esta apreciación pintando a la manera de Raquel Forner.

Propiciar permanentemente la apreciación de una imagen como antesala de una actividad de producción reduce tanto a una instancia como a la otra: la imagen mostrada se torna mero ejemplo, la producción del alumno pasa a ser el apéndice de una creación (ajena) "legítima y reconocida" por la historia o el mercado del arte. El riesgo de presentar siempre una obra para apreciar antes de proponer una producción es que el alumno adopte la lógica de la imitación, que convierta esa obra de arte en un modelo, en lugar de concebirla como objeto de estudio.

Nuestro gran desafío como enseñantes de arte es crear secuencias didácticas que recuperen trayectorias recorridas anteriormente por los alumnos, que fortalezcan las competencias referidas a establecer relaciones y utilizar analogías, puesto que la permanente búsqueda de la novedad reduce la potencialidad de la propuesta y minimiza las capacidades expresivas de los chicos, puestos a atender al problema técnico, al dominio de un material o herramienta desconocidos, más que al encuentro con sus ideas y sensaciones.

De ahí la necesidad de *frecuentar*, de tomar habitualmente los mismos medios y procedimientos, de manera que los chicos, ya familiarizados con el problema técnico y sus posibles resoluciones, puedan concentrarse en la creación de la imagen en su dimensión expresiva y comunicativa, y hacerlo desde algún nivel de goce.

> Es difícil que la adquisición de habilidades complejas en cualquier campo de actividad se logre en una sola sesión. Aprender a andar, a conducir, a dibujar, requiere de continuas oportunidades de desarrollar y practicar ciertas habilidades, de modo que se conviertan en fuentes internas de las que poder disponer en el momento preciso. (Eisner, 1972: 144)

Así, las secuencias tendrán una complejidad creciente dada por la propuesta, su dinámica y/o las relaciones conceptuales y visuales que se les requiera a los alumnos, y no por el cambio permanente de materiales o procedimientos.

El "zapping" de técnicas impide la continuidad y el reconocimiento de distintos resultados expresivos a partir de un mismo procedimiento, así como los cambios en la representación del espacio de la figura humana, entre otros aspectos.

1. Consignas: ¿partidas, márgenes o instrucciones?

Las consignas, habitualmente identificadas con un "mandato", son, por el contrario, portadoras de una oportunidad y de la invitación a un tipo de desafío. La consigna vehiculiza todo aquello que fue escrito, pensado y hasta "tramitado" en una planificación, de manera que las palabras que se elijan, el tiempo que se tome en su enunciado y hasta el lenguaje corporal que las acompaña determinan la interpretación, la atención o el entusiasmo que los chicos pongan en la actividad.

Cuando los chicos escuchan: *"Tienen que hacer algo pegando estos papeles (o estos materiales, o estas texturas)"*, lo que tienen por delante es una tarea, una cosa que se debe cumplir porque el docente dijo lo que "tienen que hacer". Lo que se promueve es la tramitación de la tarea más que la resolución estética a un problema del lenguaje, o la representación de un relato visual.

Resulta oportuno en este punto recuperar la idea de Elliot Eisner, quien distingue varios tipos de objetivos:

> Un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse. (142)

La cita bien puede definir el espíritu de la consigna pensada como enunciado que habilita la resolución, la representación, la creación de una imagen tanto como de una idea.

1.1. Consignas de producción

Es interesante observar que cada palabra porta un sentido distinto aun cuando se trate de sinónimos. En el caso de las consignas referidas a la producción, muchas veces se emplean términos o "modos de decir" que disparan situaciones distintas de las pretendidas por la o el docente. *"Vamos a pintar"*, *"Vamos a usar color"* o *"Vamos a buscar tonos mezclando los colores de a dos"* no son la misma consigna. Aun cuando la diferencia parezca sutil, los resultados desde la disposición de los alumnos cambian sustantivamente.

Si lo que se enuncia es que usaremos colores o que mezclaremos colores, la atención puede centrarse únicamente en la exploración de mezclas en la paleta, sin que necesariamente esos tonos –puros u obtenidos– pasen a ser parte de una imagen, es decir, a emplearse

en el ámbito de "la pintura". Del mismo modo, si se enuncia: *"Vamos a marcar esta plancha de telgopor con la birome (o cualquier herramienta con punta)"*, lo que se pondera es la prueba de una acción, que difiere del abordaje del grabado, de la idea de matriz y estampas, de la posibilidad de seriar una imagen modificando ciertas características y sosteniendo otras.

Los ejemplos son infinitos. Posiblemente la idea central en el problema del enunciado de las consignas de producción es *el desafío hacia una búsqueda*, lo cual significa que el planteo de tales consignas no es el arribo, no es lo que resultará, sino un camino para transitar. Las subsiguientes consignas e intervenciones de la o el docente formularán nuevos interrogantes alternados con algunas certezas.

Probablemente, uno de los territorios menos explorados desde las consignas de producción es, justamente, aquel que refiere a uno de los propósitos medulares del área: producir imágenes simbólicamente. ¿Qué sentido tendría conocer las disciplinas artísticas si no es para expresarse y para construir y comunicar ideas y sensaciones? Sin embargo, no es frecuente encontrar consignas que se refieran a construir y/o representar ideas. Y esta ausencia propositiva guarda correlato con el tratamiento del eje apreciación, en el que tampoco abunda la búsqueda de significar las imágenes sino que predomina el análisis de su sintaxis, identificando la trama de su construcción material y formal únicamente. ¿Es posible consignar desde este otro lugar? ¿Cómo podría consignarse un proyecto acerca de la idea de "el miedo", "los sueños", "el modo en que me veo", "la memoria"? ¿Bastaría decir: *"Hoy representaremos los miedos que surgen cuando es de noche"*?

Una de las claves para repensar las consignas está en esa primera acción, en esa primera invitación: *"Hoy vamos a..."*. Evidentemente *no vamos a* un lugar que desconocemos por completo; para llegar a los lugares precisamos guías, mapas, orientaciones. En cualquier caso, pero específicamente en el de este tipo de propuestas que tienen un anclaje introspectivo, es necesario bucear en las ideas, conversar, intercambiar las asociaciones que cada quien tiene sobre la sensación o concepto que se pretende poner en juego, y desde ahí propiciar la anticipación de procedimientos que harán posible la creación de esa imagen. Recuperar el diálogo, no como estrategia que genera o afianza vínculos interpersonales únicamente, sino como espacio y forma de aprendizaje:

> El diálogo, entendido como forma de conocimiento por el cual crece y se expresa el pensamiento crítico, proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación entre los sujetos, entre quien enseña y quienes aprenden. (Álvarez Méndez, 2001)

Propiciar el diálogo sobre aquello que se pretende enseñar, o sobre los territorios que se pretenden explorar (la imaginación y la ficción, por ejemplo), es una instancia indispensable para generar un apropiación de la propuesta por parte de los alumnos.

Luego, es necesario establecer con claridad un punto de partida. En general, esa consigna se formula desde un "banco de instrucciones escolares", en el que abundan términos poco atractivos, e incluso erróneos. Por ejemplo: *"Vamos a hacer dos pinturas; en una vamos a usar textura y en otra no"*, es una idea bastante extendida que desconoce la noción de textura como *calidad de toda superficie*, es decir, todo tiene textura, lo que varía es el tipo y el grado. Este "banco de instrucciones escolares" considera muy escasamente los procesos del arte, especialmente los del arte contemporáneo, y el arte como práctica cultural en la sociedad; todo esto determina siempre más distancia entre el adentro y el afuera de la escuela.

El mundo del arte nos brinda todo su patrimonio, sus paradigmas filosóficos, estéticos, políticos, y también claves para repensar la construcción de consignas. La revisión de distintos movimientos y paradigmas artísticos pone luz sobre las múltiples posibilidades de la imagen. Es interesante observar que los críticos y teóricos de arte van asignando a las propuestas artísticas nombres que deberían ser entendidos como una convención más que como una denominación excluyente y totalizadora. Las propuestas didácticas pueden servirse de esas "marcas" para comprometer la producción de obras de los alumnos desde otros lugares: desde el juego (que es una práctica consciente en la que se activan las capas sensibles, intelectuales y sociales de los sujetos), desde la identificación por similaridad y/o por diferencia con los distintos discursos artísticos (que es absolutamente diferente de identificar o analizar una obra para luego imitarla) o desde la semántica. Veamos algunos ejemplos.

El arte como invención. Hacia 1946 se escribe el manifiesto del arte madí,[2] en el cual se "declara" el arte-invención. El término alu-

2. En 1944 aparecía el primer –y único– número de la revista *Arturo*, presentada como *Revista de Artes Abstractas*, dirigida por Carmelo Arden Quin, Rhod Rothfuss, Gyula Kosice y Edgar Bayley. En 1945 se realizaron las exposiciones tituladas *Arte Concreto Invención* y *Movimiento de Arte Concreto Invención*, y en 1946 Gyula Kosice firma el *Manifiesto madí*.

de a la necesidad de separar la cuestión expresiva y representativo-narrativa de esta otra mirada que entiende que el arte es concreto, es el puro lenguaje sin referencia a objetos ni sujetos representados:

> Se reconocerá por arte madí la organización de elementos propios de cada arte en su continuo. En ello está contenida la presencia, la ordenación dinámica móvil, el desarrollo del tema propio, la ludicidad y pluralidad como valores absolutos, quedando por lo tanto abolida toda injerencia de los fenómenos de expresión, representación y significación. (*Manifiesto madí, Madí*, N° 0, Buenos Aires, 1946)

Sin embargo, ¿cuándo el arte no ha sido o no es una invención? Desde la perspectiva de la enseñanza, estas distintas concepciones de lo que es arte, y los términos que designan a los movimientos artísticos o a ciertos atributos de las obras de un período, son llaves para abrir espacios propositivos, para diseñar secuencias didácticas que se apoyen sobre lógicas de producción y apreciación, en vez de considerar actividades aisladas en las que la única finalidad es "aplicar" una técnica.

En el caso que se acaba de mencionar, es interesante observar cómo se transforma el abordaje de una producción, si lo que el o la docente formula es una propuesta desde la búsqueda de "la invención". Habitualmente, la o el docente indica a priori qué tipo de obra se realizará: una escultura, un dibujo, un fotomontaje, un collage, etc., pero, ¿qué sucedería si en cambio se consignara una invención? Algo así como "*en el arte se crean realidades, se inventan formas, lugares, personajes. Los artistas inventan un mundo, o un poco de mundo en sus telas, en sus objetos. Nosotros también podemos inventar, aquí, en el aula, ahora mismo. Un color, un movimiento, un espacio. Podemos inventar una máquina sólo para ser vista, podemos inventar un objeto que nos hacía falta y nunca pudimos encontrar en los negocios. Podemos inventar una manera de mirar estas fabricaciones que haremos...*".

Una propuesta de esta naturaleza no alude a la contextualización del arte madí sino a valerse de su enunciación para generar una propuesta de producción y apreciación en la que sea posible enlazar muchos de los contenidos que hayan sido abordados anteriormente, pues la invención sólo requerirá un planteo estético y técnico en el que los alumnos deberán anticiparse, proyectar, probar, revitalizar aprendizajes y experiencias previas de todas las áreas curriculares, y específicamente de la plástica.

Lo destacable, en todo caso, es que este tipo de propuesta promueve la indagación de elementos y de relaciones (formales, sensibles, inteligibles, técnicas, etc.) en los alumnos; son ellos quienes pensarán qué obra van a inventar, qué procedimientos llevarán a cabo para lograrlo, qué sentido tendrá esa fabricación. Esto supone una cantidad de conocimientos previos, pues nadie que anteriormente no haya experimentado situaciones estéticas y técnicas podría articularlas en una producción de este tipo.

Después de concluir estas obras-invenciones, la apreciación y contextualización del arte madí generaría un diálogo en torno a las obras propias y a las de estos "artistas concretos", con una clave de lectura común: ¿qué significa "inventar" para cada uno de nosotros y de estos artistas? ¿Qué quisieron decir estos artistas con "el arte es invención" y qué queremos decir nosotros?

El arte como idea. En el llamado "arte conceptual", la idea o concepto prevalece por sobre la realización material de la obra, es decir, puede existir o no un proceso técnico que se valga de materiales y herramientas para crear la obra. En cambio, la primacía es de la idea; es el concepto que la o el artista ha querido desarrollar, la materia fundamental y el código constitutivo de una obra de arte conceptual. ¿La existencia de un "arte conceptual" supone entonces que en las demás manifestaciones artísticas no hay concepto? Es claro que no, que en todo caso el arte conceptual se refiere a aquellas obras en las que existe esa primacía de la idea por sobre cuestiones formales; pero el arte en su sentido más extendido ha sido siempre un campo de formulaciones conceptuales comprobables tanto en los procesos de creación como en las obras consumadas, y en los procesos de captación de los espectadores.

Mayoritariamente, el arte conceptual se vale de recursos retóricos para formular ideas. Los objetos –los más y los menos cotidianos– suelen ser recontextualizados, o se los combina de manera tal que se transforma su significado, se suprime una parte, se adjunta una parte de otro objeto, se modifica algún atributo (su color, su textura, etc.), se reemplaza, se varía un tamaño, se emplaza en un espacio o en un medio "inesperado". Así, la idea surge de esa nueva relación entre el objeto, el sujeto y el medio.

Es innegable que abordar los objetos y las relaciones entre ellos como dadoras o constructoras de ideas es una propuesta artística poco explorada en el ámbito escolar, y potente por su perfil lúdico, sensible e intelectual.

Una propuesta concreta es partir del redescubrimiento de los objetos. Una foto, un fratacho, una taza, y tenedores, llaves, espejos y

camisas, hilos, un autito y un reloj, boletos de tren, flores, arena, un libro; montones de objetos cubiertos por una gran tela oscura que no permita verlos. Una primera consigna sería: *"Miren esa mesa, traten de imaginar qué hay debajo de la tela, qué cosas, de qué colores, de qué están hechas, y de qué época son... ahora pueden acercarse, y tocarlas por encima de la tela, cuanto más despacio toquen y más recorran tendrán más datos para saber qué hay. ¿Qué hacen esas cosas juntas, qué sensación les dan (todas esas cosas juntas, o una de esas cosas en particular)?"*. Al cabo de esa exploración y de socializar brevemente las impresiones e hipótesis sobre los objetos escondidos, la tela se descorre y comienzan a corroborarse y contrastarse los datos obtenidos por el tacto y la primera mirada –muy parcial– de estos objetos: *"Cada objeto tiene su utilidad, su función y su historia; cada objeto está hecho de cierto material, su tiempo, su desgaste... Todas esas características hacen que el objeto nos diga o nos muestre una idea o una sensación diferente; algunos nos remiten a la idea de velocidad, de viajes; otros al paso del tiempo y la memoria, otros al calor y a la luz del día en verano... ¿Qué pasa si combinamos estos objetos, les cambiamos alguna de sus características, los pintamos o les quitamos una parte? ¿Seguirán diciendo lo mismo? Hagamos la experiencia, podemos buscar objetos que nos interesen y pensar qué pueden decir o elegir una idea y seleccionar los objetos que sirvan para comunicarla"*.

1.2. Consignas de apreciación

Se ha dicho anteriormente que la sola exposición de una imagen (el hecho de haberla colocado allí) no implica consigna alguna. A pesar de que posiblemente los chicos se refieran a ella (sobre todo si hay formas o elementos pregnantes), los comentarios pueden terminar en la meseta del gusto, sin indagar desde la percepción y desde la significación, y sin que se habiliten datos del contexto en el que la imagen fue realizada.

Al igual que las instancias de producción, la apreciación de imágenes (sean éstas reproducciones o sean obras originales) debe encontrar sentidos desde la enseñanza, considerando, además, que las sucesivas y diversas aproximaciones al patrimonio artístico configuran la representación que los chicos hacen en torno a *qué es el arte, quién es un artista, dónde está el arte.*

En otras palabras, la elección de una imagen para trabajar, el sentido que se le otorgue desde lo propositivo de la enseñanza, la calidad de la consigna, las condiciones que se crean para ese "diálogo" (imagen-espectadores), construyen, en gran medida, la idea que los alumnos van conformando acerca del mundo del arte y del estatuto de la "obra de arte".

Empezar por una planificación que busque la cohesión y el equilibrio es siempre un buen puntapié para formular una consigna rica y precisa en torno al mirar.

Si el contenido de apreciación es –como en muchos casos sucede– *"la obra de Wassily Kandinsky"* o *"el color en el entorno"*, la formulación de una consigna para acercarnos a esos recortes se dificulta por la vastedad que éstos implican. En la obra de Kandinsky hay muchas cuestiones para ver, y la pretensión de orientar la mirada a todo ese cúmulo en una misma actividad puede conducir a la dispersión de la atención y a la ausencia de profundidad en la indagación de aquello que se quiere enseñar *en esta oportunidad*. En todo caso, es deseable volver sobre ciertas imágenes o artistas para ir, progresivamente, acercándose a esa obra o serie de obras que se planificó abordar desde la apreciación. Seleccionar contenidos de apreciación con mayor especificidad –por ejemplo, *"la estilización de la figura humana como recurso expresivo y narrativo en obras de Fernando Botero, Wifredo Lam y Amedeo Modigliani"*– nos ayudará a pensar la consigna y las preguntas que haremos en la actividad de apreciación.

ACTIVIDAD

Contenidos referidos a la forma

Se presenta una posibilidad de trabajo de apreciación para abordar *contenidos referidos a la forma*:

- Variaciones de la forma bidimensional según su contorno (formas abiertas, formas cerradas, redondeadas, alargadas, puntiagudas) y según su superficie (llenas, huecas).
- Forma y espacio: representación del espacio tridimensional en la bidimensión a través de las variaciones de tamaño y de la ubicación de las formas en la composición.
- Relaciones entre las formas en el campo visual: yuxtaposición, superposición, interpenetración.

Se tomarán dos obras realizadas casi en el mismo período, una europea y otra argentina: Paul Klee, *Carnaval en las montañas* (imagen 1), y Guillermo Facio Hebequer, *Calle Corrientes* (imagen 2). Las pri-

meras preguntas abrirán la percepción y significación, las siguientes buscarán focalizar las cuestiones específicas vinculadas a la forma.

¿Qué ves en esta obra? ¿Hay personajes, objetos y/o lugares "reconocibles"? ¿Las figuras humanas, por ejemplo, son representaciones exactas de un cuerpo humano? ¿Cómo están representadas, cómo son las formas que el artista usó para expresar esa "humanidad"? ¿Hay objetos y/o personajes que parecieran estar más cerca o más lejos de nosotros? ¿Por qué nos da esa sensación? ¿Cómo son los bordes y las superficies de estas formas? ¿Qué pasa cuando se enciman?, ¿y cuando se acercan sin tocarse? ¿En qué otros lugares u objetos encontramos estas formas? ¿Tendremos la misma idea o sensación si vemos esta imagen con los tamaños "cambiados"? ¿Qué pasa si las formas pequeñas aumentan de tamaño y las grandes se achican: cambiaría la sensación de lo que está delante y lo que está detrás?

La elección de estas imágenes está motivada en la diversidad de tratamientos de la forma que utiliza cada uno de estos artistas, y en los distintos grados de referencialidad que tiene cada una de ellas (es decir, aunque ambas son imágenes figurativas, la obra de Klee tiene menor referencialidad que la de Facio Hebequer, lo cual es sumamente interesante para observar, pues no hay un único tipo de figuración, como no hay un único tipo de abstracción).

2. Ejemplificación y orientación para la construcción de secuencias didácticas

Se proponen tres casos como ejemplos de secuencia didáctica: uno enfocado al primer ciclo de la escuela primaria, uno para el segundo ciclo, y otro para el segundo año de escuela media. En los tres se vinculan instancias de producción, apreciación y contextualización.

Los "casos" presentados en un material de estas características, destinados tanto a quienes se están formando pedagógicamente como a quienes ya están desempeñándose en el rol de docente de arte, deben ser pensados como hipótesis, teniendo en cuenta que cada propuesta puede tomar la identidad de quien lleve adelante tal secuencia, con las particularidades de su contexto, del grupo de alumnos especialmente, de las condiciones espaciales de su institución, etc. Ninguna de estas propuestas se presenta como "receta" sino que recoge la experiencia de clases desarrolladas en distintos ámbitos, puesta a valer en una clave de orientación.

2.1. Caso "Ciudades retratadas, ciudades imaginadas"

Nos acercaremos a cuatro imágenes que nos muestran distintas vistas de la ciudad: Ernst Kirchner, *Nellendorf Square* (imagen 3), Egon Schiele, *Krumau* (imagen 4), Silvina Paulón, *Nubarrón* (imagen 5) y Camilo Guinot, sin título (imagen 6).

Hacia la apreciación
Contenidos:

- Reconocimiento de elementos del lenguaje visual preponderantes en las obras seleccionadas; especialmente las relaciones entre las formas y los espacios (proximidad y lejanía según tamaños, yuxtaposiciones, superposiciones, etcétera).
- Identificación de intencionalidades plástico-expresivas en las imágenes observadas.
- Significación de fragmentos y de imágenes totales.

En el aula, con las reproducciones pegadas en la pared, bien separadas entre sí y cubiertas con un papel o tela que se irá abriendo o rompiendo de a poco:

¿Qué ves en ese fragmento?
¿Podés imaginar cómo continúa esa imagen? ¿Qué otros elementos suponés que aparecen? ¿Por qué?
Vamos a descubrir un poco más... ¿qué ves ahora?

Ahora tenemos las tres imágenes totalmente descubiertas:

¿Qué tienen en común y qué tienen de diferente estas imágenes entre sí?

En esta pregunta, entonces, se puede invitar a identificar los usos de color, los tipos de forma, las representaciones del espacio que se ven en cada imagen con lo que se siente, se percibe, se piensa acerca del sentido de esa imagen. Por ejemplo, ante una respuesta respecto de elementos formales del lenguaje como *"se ve que usó muchos colores, y siempre mezclados con blanco, por eso todo se ve más o menos a la misma distancia"*, es posible preguntar: *"¿Y a vos qué idea te surge o qué impresión te da ese espacio representado en un mismo plano? ¿Qué le pasa a esta ciudad?"*.

→

Las imágenes seleccionadas representan aspectos muy diferentes de la ciudad. En el caso de la obra de Ernst Kirchner, por ejemplo, vemos no sólo arquitectura sino habitantes y transportes:

¿Cómo vivirán los habitantes de esa ciudad? ¿Por qué? ¿Notaste que el pintor no pintó con detalles estas figuras humanas? ¿Qué te sugieren las figuras apenas presentadas? ¿Y las líneas curvas de los edificios? ¿Te parece una representación de nuestra ciudad o de otra? ¿Por qué, qué diferencias y similitudes ves en esta obra respecto de la ciudad donde vivimos?

La ciudad de Egon Schiele no nos muestra a sus habitantes sino que representa a una gran cantidad de edificaciones superpuestas, "apiladas" y muy juntas entre sí:

¿Cómo se presenta el espacio en esta ciudad? ¿Qué sensación te produce este paisaje urbano donde no vemos el cielo? ¿Cómo serán las calles que rodean a estas casas? ¿Cómo pensás que recorrerán la ciudad sus habitantes, qué transporte usarán? ¿Te parece que es una ciudad actual o del pasado? ¿Por qué?

Silvina Paulón tituló *Nubarrón* a su grabado. Antes de dar a conocer ese título sería interesante preguntar a los alumnos qué ven ellos en esa forma que envuelve al edificio en primer plano.

¿Qué tipo de forma es la que rodea al edificio? ¿Es una figura que representa algo real o imaginario? ¿Qué les parece que está pasando o que va a pasar? ¿Hay sensación de armonía en esta ciudad? ¿Por qué? La obra se titula Nubarrón, *¿qué significa eso para ustedes; es simplemente una nube o ven otra cosa? Ahora veamos la composición, veamos cómo están organizadas las formas en esta obra: hay contraste de tamaño entre las formas, dónde. ¿Qué genera ese contraste espacialmente?*

Camilo Guinot ha reinventado la ciudad convirtiendo su vista habitual en una construcción de papel:

¿Cómo son las formas de esta ciudad? ¿Se parecen a las formas de tu ciudad? ¿Cómo imaginás las paredes, puertas y ventanas de estas construcciones? ¿De quién es la mano que aparece en la imagen? ¿Qué está haciendo? ¿Qué relación encontrás entre el primer →

fotograma y el último de la serie? ¿Se conservan las formas? Si la respuesta es sí, ¿qué característica de la forma no cambió y cuál sí? ¿Qué sensaciones te genera cada uno de estos fotogramas?

Hacia la contextualización

Contenidos:

- Relaciones entre las representaciones artísticas de la vida urbana y las formas de vida en distintos contextos geográficos e históricos.
- Manifestaciones artísticas tradicionales y contemporáneas, su relación con los avances tecnológicos.

¿Qué tipo de obra creés que estamos viendo?

A partir de esta pregunta y sus respuestas, podremos establecer diferencias entre la pintura, el grabado y la fotografía; además de destacar que lo que estamos observando son reproducciones y no obras originales.

¿Cuándo pensás que se creó cada una?

Aquí se abre la mirada en torno al reconocimiento de objetos y situaciones representadas que aporten datos acerca de la temporalidad de la imagen.

¿Te parece que pertenecen al mismo autor o autora?

En esta búsqueda se profundizará la búsqueda de similitudes y/o diferencias estilísticas entre las imágenes, independientemente del lenguaje o la disciplina, ya que existen artistas que abordan varios.

¿Son representaciones de nuestra ciudad o de otra? Si es otra ciudad, ¿será real o imaginada?

Desde esta pregunta se apelará al registro que cada uno tiene de su ciudad, los datos visuales que están en la memoria volcados hacia la posibilidad de la expresión más naturalista, más estilizada, etcétera.

¿Por qué?

Ésta es una pregunta central en todos los casos, ya que habilita la posibilidad de argumentar y de relacionar aspectos for- →

males del lenguaje, experiencias y conocimientos previos de los alumnos, y proyecciones o construcciones de sentido desde un plano significativo.

Una vez trabajadas estas anticipaciones y proyecciones de los alumnos, la o el docente transmitirá la información básica y toda aquella que considere relevante para la propuesta, respecto de las obras y autores presentados. Es importante señalar que esta secuencia se orienta hacia el campo de la educación plástica –no de la historia del arte–, de manera que los datos que se aporten tendrán como finalidad que los alumnos puedan reconocer las distintas inquietudes estéticas y, sobre todo, que el arte forma parte de la vida humana en todas latitudes y en todos los tiempos, con las diferencias que ese tiempo y ese espacio marcan en artistas y en espectadores.

En el caso de la obra de Guinot, se sugiere ver el material audiovisual del cual proceden los fotogramas publicados en este libro: *http://www.youtube.com/watch?v=mqQhW6zKHoI*.

La selección de este repertorio de imágenes se fundamenta en ideas trabajadas en capítulos anteriores: por un lado, se pretende instalar o profundizar la noción de "arte visual" que trasciende las disciplinas tradicionales (dibujo, pintura, escultura y grabado) abarcando otras, como la fotografía, e incluso combinaciones o mixturas de varias disciplinas. Por otro lado, se busca legitimar la creación de artistas de distintos lugares del mundo, sean reconocidos desde la historia y el mercado del arte o no. Ese reconocimiento, o la fama, no deberían ser instrumentos de legitimación de la obra artística en el contexto escolar. Por el contrario, tenemos la extraordinaria posibilidad de alterar ese orden dado que dice que artistas son sólo quienes están guardados en los museos a través de sus obras.

Hacia la producción

Hemos visto representaciones de ciudades en pintura, grabado, fotografía y video. Esas distintas imágenes nos permitieron reconocer que existen muy distintas maneras de construir y de vivir; que desde el arte es posible "convertir" esos espacios y formas que vemos todo el tiempo en una realidad diferente.

La propuesta consiste en que podamos crear una serie de ciudades a partir de la "conversión" de nuestras propias casas y calles, de sus materiales, sus colores, sus sonidos. →

Contenidos:

- Distintos tipos de formas según su superficie (llenas / huecas) y según su recorrido (alargadas, redondeadas, puntiagudas...).
- Relaciones entre las formas y el espacio (superposición, yuxtaposición, proximidad, lejanía).
- Representación del espacio tridimensional en la bidimensión.
- Retórica de la imagen: supresión, reemplazo, adjunción, etcétera.
- Procedimientos del fotomontaje digital.

ACTIVIDAD

De la ciudad "real" a la ciudad de ficción

Para recrear la ciudad que conocemos, esta ciudad en la que vivimos, necesitamos tener sus "datos visuales", así que cada uno traerá una fotografía (que se puede sacar con cámara de celular o cualquier otra) o un dibujo o una pintura de:

- Algún rincón de tu casa vista por dentro.
- Algún pedazo de su fachada, incluyendo alguna o todas sus aberturas.
- Algún recorte de la vereda y/o calzada.
- Alguna vista del cielo, donde además pueden aparecer antenas, cables, árboles, carteles, etcétera.

En todos los casos será importante intervenir para recordar a los alumnos que tengan en cuenta el encuadre que formulan, la distancia respecto de lo que van a fotografiar, decidiendo hacer planos cortos, medios o largos, y contemplando distintos puntos de vista. Para ello habrá que poner en juego diferentes posiciones corporales.

Todas las imágenes se digitalizarán, es decir, se escanearán o fotografiarán aquellas que hayan sido producidas en dibujo y/o pintura, para que se puedan relacionar con las fotografías.

En grupos de tres o cuatro alumnos, decidirán qué ciudad quieren retratar, a partir de la información visual con la que cuentan, desarrollando un fotomontaje en sus netbooks.

Esta actividad puede realizarse articulando las clases con la o el docente de informática.

Consigna:

Vamos a crear una ciudad donde ustedes deciden qué es lo posible: en estas ciudades la vida será como ustedes quieran, las formas de las casas pueden ser curvas, pueden estar "torcidas", pueden estar suspendidas en el aire o apoyarse en veredas de cielo... las fotografías, los dibujos y las pinturas se pueden "cortar", mover, girar, y probar varias maneras de componer hasta que elijan una. Investiguen los recursos que tiene el software para crear este fotomontaje, sin perder de vista la imagen de ciudad que ustedes quieren crear. Prueben, piensen qué pasa si en lugar de baldosas, la vereda tiene ventanas; si el árbol se queda sin tronco; si la entrada está en el piso más alto y no en la planta baja... Les sugiero que vayan guardando el archivo con distintos nombres para conservar dos o tres versiones diferentes de esta ciudad.

Cuando hayan terminado, se les propondrá observar las ciudades que cada grupo produjo, intercambiarlas vía mail o pegándolas al blog del curso o escuela, nombrando y contextualizando cada imagen: *cómo se llama esta ciudad, de qué año es, quiénes la fundaron, etcétera.*

ACTIVIDAD

Otros territorios de ficción: la ciudad imaginada en la literatura

Lectura del relato de Italo Calvino "Las ciudades y los cambios" (en *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela, 2012): socialización de impresiones sobre las imágenes evocadas desde la palabra, sentido de las metáforas, etcétera.

Al entrar en el territorio que tiene a Eutropia por capital, el viajero ve no una ciudad sino muchas, de igual tamaño y no disímiles entre sí, desparramadas en un vasto y ondulado altiplano. Eutropia es no una sino todas esas ciudades al mismo tiempo; una sola está habitada, las otras vacías; y esto ocurre por turno. Diré ahora cómo. En el día los habitantes de Eutropia se sienten asaltados por el cansancio, y nadie soporta más su trabajo, sus padres, su casa y su calle, las deudas, la gente a la que hay que saludar o que saluda, entonces toda la ciudadanía decide trasladarse a la ciudad vecina que está allí esperándolos, vacía y como nueva, donde cada uno tomará otro trabajo, otra mujer, verá otro paisaje al abrir las ventanas, pasará noches en otros pasatiempos, amistades, maledicencias. Así sus vidas se renuevan de mudanza en mudanza, entre ciudades que por la exposición o el declive o los cursos de agua o los vientos se presentan cada una con ciertas diferencias de las otras.

Como sus respectivas sociedades están ordenadas sin grandes diversidades de riqueza o de autoridad, el paso de una función a la otra ocurre casi sin sacudidas; la variedad está asegurada por los múltiples trabajos, de modo que en el espacio de una vida rara vez vuelve uno a un oficio que ya ha sido el suyo.

Así la ciudad repite su vida siempre igual, desplazándose para arriba y para abajo en su tablero de ajedrez vacío. Los habitantes vuelven a recitar las mismas escenas con actores cambiados; repiten las mismas réplicas con acentos diversamente combinados; abren bocas alternadas en bostezos iguales. Sola entre todas las ciudades del imperio, Eutropia permanece idéntica a sí misma, Mercurio, dios de los volubles, patrón de la ciudad, cumplió este ambiguo milagro.

ACTIVIDAD

La *macchia*:[3] entre la imaginación y la creación de formas en el espacio

Las ciudades que hemos visto y producido hasta ahora son imágenes bidimensionales. *¿Cómo podríamos convertirlas en imágenes tridimensionales? ¿Qué tendríamos que hacer primero y qué después? ¿Qué materiales nos darían mejor resultado para crear formas que se sostengan, que se puedan cortar, apilar, encastrar, etc.? ¿Podríamos buscar materiales que ya nos provean del color y la textura que deseamos?* Vamos a organizarnos en equipos y tareas.

En esta etapa inicial del proyecto tridimensional, es importante generar la propuesta propiciando la anticipación y la resolución de problemas en los alumnos; vale decir, no presentar la idea cerrada y resuelta, con una lista de materiales copiada en el pizarrón, sino armando el plan con los alumnos, siendo ellos los que armarán esa lista según las características físicas, químicas y estéticas de los materiales que ya conocen.

Es importante observar que las escuelas (de todos los niveles) han generado tradicionalmente la propuesta de la "maqueta" para activar

3. La palabra "maqueta" deriva del italiano *macchietta*, "bosquejo de un dibujo", que en sus orígenes era diminutivo de *macchia*, "mancha", pero que también se empleaba –y aún se emplea– en sentido figurado con el significado de "bosquejo" o "boceto".

conocimientos de casi todas las áreas. Las maquetas han sido actividades típicas de ciencias sociales y ciencias naturales, y hasta de matemáticas. En general, en todos esos casos el sentido de la producción estaba ligado a representar un ecosistema, o a poner en práctica el pasaje de proporciones y escalas, la estimación de medidas, o a representar los distintos oficios y actividades económicas que coexisten en un mismo barrio; la preocupación se centraba en que la producción diera cuenta de esos conocimientos y representaciones, sin que existiera un despliegue expresivo, ni una búsqueda personal y estilística para tratar las formas. Ha sido muy frecuente observar que esa tradición determinó una "estética escolar" que limitó la propuesta a un conjunto de elementos reiterados: cajitas de remedios, palitos de helado, algodón y tapas de gaseosas. Lo preocupante es que esa misma lógica se adentró en muchos casos en el área de educación plástica, haciendo de la maqueta un código representativo muy limitado más que una propuesta de abordaje de la tridimensión con todo su potencial de planeación y concreción en los distintos planos.

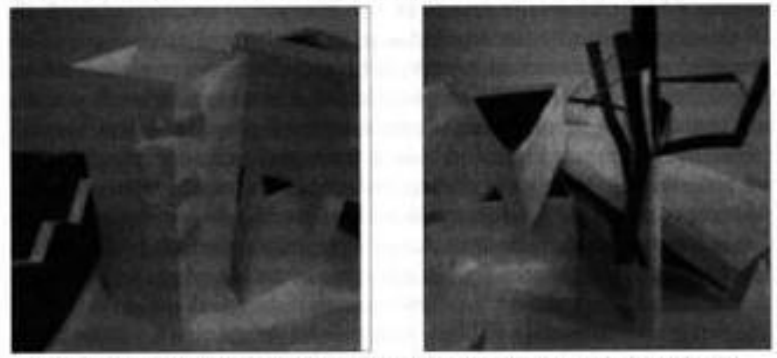
En esta propuesta, será preciso entonces cuidar especialmente el enunciado de las consignas y los términos que designan cada etapa; las palabras que se elijan pueden determinar la recaída en la práctica de la "maqueta escolar" que los alumnos tan bien conocen, o abrir el juego de la *macchia*, en el que el desafío no es sólo pegar envases como edificios, sino crear una realidad diseñando un espacio, una imagen.

Consigna:

Consideremos qué tamaño queremos que tenga la imagen (maqueta), y decidamos cómo será su plano de apoyo o base: si será un único plano o varios (a modo de "islas"), si este plano será horizontal o inclinado, si tendrá huecos donde luego las formas se puedan penetrar, etc. De acuerdo con los materiales que tienen disponibles, decidan cuál o cuáles pueden funcionar mejor como planos que sostendrán las futuras formas que agreguemos. Piensen qué forma tendrá este plano de apoyo, para luego cortar el contorno como ustedes decidan.

Esta consigna apunta a promover resoluciones diferentes, es decir, a que los alumnos trabajen con libertad y no con el condicionamiento de un soporte determinado por la o el docente (casi siempre rectangular). Es necesario aclararles a los alumnos que las opciones que les presentamos son "sólo algunas ideas" y que pueden probar, modificar, experimentar. Se sugiere contar con papeles o cartones muy blandos

que faciliten la experimentación antes de pasar al soporte más duro (que les demandará más tiempo cortar, encastrar, etcétera).



Ciudad futura, *obra de alumnos de primer año de la escuela secundaria. Fotos: Hebe Miriam Roux.*

Las siguientes consignas apuntarán a la creación de las formas, atendiendo al color y a la textura como elementos constitutivos y expresivos de las formas tridimensionales. Como en la primera consigna de este proyecto, se trata de apuntar a que los alumnos decidan entre los múltiples materiales y procedimientos que conocen para combinarlos y recrearlos en esta nueva propuesta. Será indispensable, entonces, que los alumnos se acerquen sensiblemente a los materiales, que los descubran en todas sus cualidades. *"Cada material nos da distintas posibilidades, vamos a mirarlos y tocarlos; quiero que los miren a través de la luz, que los arruguen, plieguen, abollen, desgarren... que hagan distintas pruebas para transformarlos, y que piensen en los modos en que pueden unirlos o sujetarlos para crear las formas de esta ciudad: usar pegamento, cinta, hilo, hacer cortes y encastrar, etcétera."*

Uno de los materiales menos explorado para crear imágenes tridimensionales es el polietileno tereftalato (PET).[4] Este material, realmente muy disponible en casi todos los contextos, tiene un excelente equilibrio entre maleabilidad y dureza, lo cual permite a los alumnos dominar cortes y ensambles en pos de las formas que desean

4. Fue producido por primera vez en 1941 por los científicos británicos John Whinfield y James Dickson, quienes lo patentaron como polímero para la fabricación de fibras. Se debe recordar que su país estaba en plena guerra y existía una apremiante necesidad de buscar sustitutos para el algodón proveniente de Egipto. A partir de 1946 se empezó a utilizar industrialmente como fibra y su uso textil ha proseguido hasta el presente. En 1952 se comenzó a usar en forma de film para envasar alimentos. Pero la aplicación que significó su principal mercado fue la de envases rígidos, a partir de 1976.

crear. Una de sus potencialidades es que se trata de un material "sin memoria", que a través del calor puede tomar fácilmente nuevas formas y recorridos (ver Anexo 1).

Otros procedimientos sugeridos para esta propuesta son aquellos vinculados a las transformaciones del papel. Este material, tan noble, tan primario, habilita un pasaje de la bidimensión a la tridimensión con tan sólo plegarlo; y con sucesivos cortes y plegados permite complejizar las formas y jugar con la interpenetración de cuerpos cerrados y/o abiertos, el juego con distintas calidades de papel según su color, su cuerpo, su textura, e incluso la resignificación de papeles estampados industrialmente o de anteriores producciones en grabado que los alumnos hubieran realizado. Vale la pena recordar que el hecho de erguir una figura en papel transforma esa realidad de dos planos en una imagen tridimensional.[5] Si bien la idea es bastante obvia, con frecuencia se observa que las prácticas docentes buscan más el problema del modelado al pensar en propuesta de abordaje de tridimensión, y escasamente promueven estas exploraciones mínimas, pero muy potentes, de pasaje de un espacio a otro. La exploración con estos materiales tan maleables y traslúcidos (como es el caso del PET y de algunos papeles) permite abrir otro territorio de creaciones, el juego de la obturación y del develar, la vista "rayos X" a través del muro de una casa, por ejemplo, o las formas contenidas en otras formas de mayor volumen.

Mientras se desarrolla esta actividad, como en todos los casos, es preciso recordar a los alumnos la importancia de tomarse un minuto para alejarse de sus producciones y rodearlas con su mirada, verlas desde un punto de vista cenital y desde un punto de vista horizontal.

2.2. Caso "Color invisible"

El color debe ser pensado, soñado, imaginado.

Henri Matisse

Los colores eran para nosotros cartuchos de dinamita.

André Derain

Distintas instancias han mostrado que, mayoritariamente, los docentes y los aspirantes a la docencia de arte cuentan con escasos recur-

5. Se recomienda ver la obra de la grabadora Elena Davicino, disponible en su web.

sos para pensar problemas del color y problemas de la enseñanza del color. En cursos de capacitación organizados por el Centro de Pedagogías de Anticipación, en la Escuela de Capacitación Docente del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires (CEPA), por ejemplo, se ha revelado que en casi todos los casos el color se enseña en los primeros años de la escuela primaria solamente desde la posibilidad que brindan las mezclas de tonos primarios para obtener tonos secundarios, y que en muchos casos esta enseñanza se vehiculiza con el círculo cromático.[6] Desde ese momento, los alumnos usan el color espontáneamente, sin volver a pensar en su construcción y en sus posibilidades expresivas.

Cuando docentes y estudiantes de los profesorados de arte planifican secuencias en torno a la enseñanza del color, suelen desplegar una batería de técnicas y procedimientos en los que se usa la pintura, como si con ello fuera posible que los alumnos exploren relaciones entre los colores y, sobre todo, como si desde ahí se pudieran apropiar de las distintas dimensiones del color (formal-perceptual desde una perspectiva pictórica, física, simbólica, retórica, etcétera).

Las secuencias orientadas a enseñar "color" suelen tener una estructura que va desde la teoría hacia los procedimientos. Según lo que se ha relevado en instancias de capacitación, una secuencia bastante habitual es la siguiente:

- Colores primarios y secundarios, colores complementarios.
- Círculo cromático y escalas (de valor y saturación)
- Pintura con colores primarios utilizando pincel.
- Pintura con colores secundarios utilizando sellos.
- Dactilopintura con paleta libre.
- Teñido con papel barrilete.

La lista podría seguir, pero bastará con el ejemplo mencionado para observar el problema fundamental en el enfoque y en las pre-

6. Dos problemas se plantean al enseñar la mezcla del color con y desde el círculo cromático. En primer lugar, que existen distintos círculos y otras figuras que sintetizan una línea de investigación en particular: el círculo de doce partes de Johann Goethe y el romboedro de Harald Kueppers, por ejemplo, develan distintas relaciones entre los colores. Si validamos la enseñanza del círculo cromático, deberíamos incorporar todas estas líneas de investigación o justificar por qué validamos una y no otras. Sin embargo, el mayor problema es que cuando se enseña desde ese círculo (con la cantidad de partes que fuere), se enseña un circuito limitado, un "corral de colores", en lugar de poner el acento en la infinitud del color obtenido por mezcla, las variables de mezcla (aditiva o partitiva), las variables de pigmento de cada tono, etcétera.

sunciones de contenidos enseñables. En primer lugar, porque la escuela, en cualquiera de sus niveles, para la formación integral de los sujetos no debería enseñar teoría del arte ni teoría del lenguaje visual; ese tipo de enseñanza tiene sentido en escuelas artísticas, donde la formación es específica. En segundo lugar, porque se confunde *el color* con *el uso del color*, y la variedad de procedimientos no hará que los alumnos aprendan sobre el color sino sobre materiales, herramientas, soportes y acciones que emplean en cada caso. Es obvio que la materialización de una imagen siempre exige un procedimiento, pero la diferencia elemental es dónde colocamos la mirada, y si la actividad está considerada como vehículo hacia la exploración y hacia el conocimiento, o si es un fin en sí mismo (por ejemplo, si teñir una hoja tiene como propósito únicamente comprobar que el papel barrilete "tiñe", o si se consigna a los alumnos: *"Seleccionen qué colores van a utilizar para esta composición, qué características tienen esos colores que eligieron, observen qué modificaciones se producen en el color cuando el tono del papel barrilete se transfiere a la hoja, jueguen con la posibilidad de yuxtaponer y superponer tonos, observen si se producen nuevos tonos a partir de la superposición, comparen los grados de opacidad y transparencia de los tonos en el papel de origen y en la transferencia a su composición"*, etcétera).

Puede ser que quien vea sólo las producciones finales encuentre similares y aun los mismos resultados estéticos: los alumnos que trabajaron con la consigna *"vamos a teñir la hoja con papel barrilete"* y los que trabajaron con *"seleccionen qué colores van a utilizar para esta composición, qué características tienen esos colores que eligieron..."* pudieron haber realizado composiciones "parecidas"; pero lo que seguramente cambia, y es lo que da sentido a la actividad, es qué aprendieron en ese proceso y cómo lo han aprendido.

Cuando se piensa en el color, aparece como cuestión indisoluble su dimensión simbólica, la dimensión significativa vinculada a la expresión, la emoción y la identidad. Sin embargo, según se ha observado, estas cuestiones quedan fuera del currículum de los docentes, posiblemente porque la formación de las escuelas artísticas trabaja casi exclusivamente con las teorías del color basadas en Goethe, Runge, Holzel e Itten. Una teoría como la enunciada por Kandinsky en *De lo espiritual en el arte* es generalmente desestimada, sea por desconocimiento o por considerarla puro subjetivismo.

Un estudio más o menos profundo del color y de sus propiedades permite descubrir íntimas relaciones entre la percepción y la significación de los colores. Conocer el color pictóricamente, comprender su construcción en una paleta, indagar sus modificaciones en la medida en que cambia alguna de sus propiedades, posibilitan un acercamiento mayor a la construcción de sentidos en la captación de los colores, tanto en los del entorno, en los tonos dados por la naturaleza, como en los colores producidos por el hombre por distintos medios.

¿Por qué el rojo es símbolo de pasión y/o de fuerza? ¿Por qué el verde se asocia con la esperanza y con "lo saludable"? Los sentidos (como significados) son atributos del color –podríamos decir "extrínsecos", pues son atributos que devienen de la expectación más que del color en sí mismo– y están determinados por lo intrínseco del color, que son sus propiedades: tinte, valor, saturación.[7] Cuando pensamos en el rojo que simboliza pasión, no pensamos en todos los rojos, ni siquiera en muchos rojos, sino en *ese* rojo (plenamente saturado, ubicado en una clave media de valor, y que se representa con pigmentos como el cadmio y no como el carmín). Es decir, el conjunto de propiedades de un color otorgan una identidad cromática (que se termina de construir en un contexto, en la relación con los otros colores que lo rodean) y esa identidad cromática despierta en nuestra percepción una determinada impresión o emoción y desde allí una cantidad de asociaciones que devienen capital simbólico. Esas asociaciones, hemos comprobado, están atravesadas por razones naturales (el verde asociado a la esperanza, pues en la naturaleza abunda el verde, y cuando hay verde hay prosperidad pues hay alimento, hay vida, hay ciclo de continuidad) y razones culturales (más "arbitrarias" que las anteriores, obviamente fluctuantes de una región a otra, de una época a otra: *hoy y aquí* el celeste y el rosa designan géneros).

Es importante entonces mantener un equilibrio de enfoque en las propuestas de enseñanza relativas al color: no puede enseñarse que el color posee siempre un determinado grado de saturación sin enseñar, al mismo tiempo, que ese grado de saturación determina la "fuerza" del tono desde un lugar simbólico también. Es necesario idear actividades que vehiculicen la exploración del color en cuanto a los cambios y juegos posibles con relación a sus propiedades, pero también es preciso activar relaciones de identidad con el color, activar la capacidad de asociación y de decodificación de símbolos.

Esto no significa, de ningún modo, que los alumnos deban hacer o interpretar escalas cromáticas. Las escalas son sistemas de orga-

7. *Tinte*: designa al color, lo que determina que el azul sea azul; el amarillo, amarillo, etc. *Valor*: cantidad de luz que tiene el color; se refiere a un grado o casillero equivalente en una escala de grises. *Saturación*: intensidad o grado de pureza del color, que puede modificarse al añadir blanco o gris a un tono, o bien al diluirlo.

nización y de representación limitados, que están al servicio del desarrollo de las teorías, válidas para explicar ciertos conceptos o realizar comprobaciones muy específicas que, como ya se ha dicho, no tienen sentido en la formación integral de niños y jóvenes. En cambio, es importante que los alumnos se encuentren con el color desde el plural: el hecho de que aprendan a ver, usar y pensar en los rojos, los azules, los tierras; que comprendan la diferencia entre el color como fenómeno físico,[8] como fenómeno natural, y lo distingan de la pintura (como fabricación) y de la pintura (como producción y hecho artístico); que resuelvan el problema de la conversión y la denominación de los tonos *(si al verde le agrego blanco obtengo verde claro, si al azul le agrego blanco obtengo "celeste", el celeste es entonces otro color, ¿o sigue siendo azul...?)*, es mucho más significativo que observar siete escalones o casilleros equidistantes entre sí donde se desarrolla la mudanza del blanco al negro, o del violeta al amarillo. Esas escalas son códigos, son convenciones, y todos sabemos que la cantidad de casilleros es en verdad infinita. Así, los círculos cromáticos y las escalas se convierten en un corral para los alumnos, en vez de una oportunidad de encuentro con el color. El enfoque que aquí se propone, como en el caso de otros contenidos, procura promover la indagación, el arribo a unas conclusiones, y desde ahí la problematización de esas primeras ideas. Un ejemplo frecuente: cuando se enseña que existen tres colores (primarios) que dan lugar a otros tres colores (secundarios), suele iniciarse la clase con una charla explicativa en la que se explicitan las mezclas de pares que deben realizarse para obtener estos tonos. Así, la actividad se constituye en una comprobación, de parte del alumno, de la fórmula que el docente expuso. En cambio, promover una construcción de conocimiento en torno a la potencialidad que ciertos tonos tienen para generar otros implica consignar: *"Vamos a realizar distintas mezclas, sobre paletas blancas (o bandejas de telgopor) para que podamos observar nuestros tonos sin interferencias. Tenemos rojo, amarillo y azul; vamos a mezclarlos de a dos, y vamos viendo qué tonos obtenemos"*. Luego, la consigna se puede complejizar sugiriendo jugar con las cantidades de pintura que se utilizan en una serie de mezclas de un

8. Isaac Newton (1642-1727) estableció el principio "la luz es color". En 1665 descubrió que al pasar a través de un prisma la luz del sol se descompone formando el espectro de colores (siete) que observamos cuando se produce el fenómeno del arco iris. Ese espectro refractado devuelve luz; de ahí la idea de que la "suma de los colores produce blanco".

mismo par, y más tarde sumar el blanco y el negro, y un tono primario añadido al tono obtenido por los otros dos primarios (es decir, el tono complementario), etc. En definitiva, el espíritu de la actividad es el de un "laboratorio" donde todos investigamos, todos descubrimos, todos podemos sacar nuestras propias conclusiones.

A los fines de organizar una secuencia didáctica para abordar el color, se recomienda releer algunos marcos teóricos que revitalicen conocimientos que –según los propios docentes– están "adormecidos" o se dan por supuestos; obviamente, no con la presunción de enseñar con las categorías y clasificaciones que presentan estas teorías, sino con el objetivo de tener mayor claridad respecto de los problemas de color y visualizar qué otras cosas del color se pueden enseñar. Un problema bastante frecuente es que los enunciados entremezclan conceptos de distintas teorías, en realidad, se encastran ideas de un campo de conocimiento como es la física, con otro como es la pintura, y el resultado es que los chicos dejan de interesarse por el asunto, pues lo que escuchan no tiene ninguna concordancia con lo que ellos experimentan (el ejemplo más habitual: "la mezcla de todos los colores da blanco"; y esto, que en rigor no es una cuestión de "suma", sólo sucede físicamente descomponiendo un rayo de luz natural, pero de ningún modo es válido cuando se trabaja con pinturas).

Entre los varios autores que han estudiado el mundo del color, aquí se ha recortado el trabajo de Johannes Itten, considerando que toma en cuenta teorías anteriores y profundiza la investigación sobre los contrastes (que habitualmente sólo se tratan como polaridad "claro/oscuro"). Itten abre el juego hacia otros contrastes y, al trabajarlos, indaga obviamente las modificaciones de las propiedades del color.

1) *Contraste del color en sí mismo.* "Para representar este contraste, necesitamos por lo menos tres colores netamente diferenciados. [...] La fuerza de expresión del contraste de color en sí mismo va disminuyendo a medida que los colores empleados se van alejando de los tres colores primarios" (Itten, 1979: 34).
2) *Contraste claro/oscuro.* Es el que se da entre el blanco y el negro, pero también se da entre los colores puros (este contraste alcanza su máxima polaridad en el par amarillo-violeta, que están opuestos en el círculo cromático, y poseen el mayor y el menor grado de luz respectivamente), y en la relación de ese primer par de extrema polaridad con los tonos.
3) *Contraste caliente/frío.* Este contraste, que habitualmente llamamos de "temperatura", está asociado a la luz y a la oscu-

ridad, al día y a la noche, por lo que tiene estrecha vinculación con el par de opuestos del contraste claro/oscuro, es decir, el par amarillo-violeta. Los tonos y semitonos que se encuentran en el arco que irradia el amarillo corresponden a tonos cálidos (desde el amarillo hasta llegar al rojo pasando por los anaranjados y hasta el verde pasando por los amarillos verdosos), del mismo modo con su opuesto, el violeta (verdes azulados, azul, azules violáceos). Esta cualidad de la temperatura se modifica notablemente cuando los tonos se yuxtaponen a planos negros o blancos.

4) *Contraste de los complementarios.* El círculo cromático de seis o de doce partes muestra los colores complementarios al observar los tonos diametralmente opuestos. Esta relación de complementariedad se desprende de dos cuestiones: por un lado, el tono secundario de cada par está compuesto por los dos primarios que no pertenecen a ese par; por otro lado "se ha demostrado fisiológicamente que la imagen residual como efecto simultáneo pone en evidencia un extraño hecho: para un color dado nuestro ojo exige su color complementario y, si no se le da, lo produce por sí mismo" (Itten, 1979: 49).
5) *Contraste simultáneo.* "Entendemos por contraste simultáneo el fenómeno según el cual nuestro ojo, para un color dado, exige simultáneamente el color complementario y, si no le es dado, lo produce él mismo. [...] Puesto que el color engendrado no existe realmente pero aparece en el ojo, produce en nosotros una impresión de irritación y de vibración viva cuya fuerza cambia constantemente" (Itten, 1979: 52).
6) *Contraste cualitativo.* Es el que se produce según varíe la saturación o el grado de pureza del tono. La pureza de los tonos se desvanece agregando negro, blanco, gris o diluyendo el pigmento con su médium; también es posible "enturbiar" el tono valiéndose de su complementario.
7) *Contraste cuantitativo.* "El contraste cuantitativo concierne a las relaciones de tamaño de dos o de tres colores. Se trata, pues, del contraste mucho/poco, o del contraste grande/pequeño" (Itten, 1979: 59).

Si bien puede resultar motivante para un docente realizar ejercicios específicos para profundizar en las relaciones de estos siete pares de contrastes descriptos por Itten, tengamos en cuenta que esa dinámica sería contraproducente para el aprendizaje de los alumnos, para quienes conocer el color debe ser una experiencia

rizomática, placentera y propia, en el sentido de apropiarse de la imagen y de lo que se quiere hacer de ella, y de lo que se quiere decir con ella.

La finalidad de la síntesis sobre la teoría de Itten recién expuesta es (re)abrir caminos que quizá se han olvidado, reencontrarse con el mundo del color, con sus problemas, y poder pensar en algunas experiencias de exploración, más allá de las mezclas de tonos primarios para obtener secundarios.

ACTIVIDAD

Exploración del color como pigmento

Utilizando frascos transparentes con agua y colorantes vegetales, pintura acrílica o témperas, esta actividad se propone como instancia de observación de los cambios producidos en los tonos cuando éstos se ponen en contacto con otro tono, o cuando un mismo tono se mezcla con distintas cantidades de agua. Se propone trabajar con dos o tres envases por alumno, y que los tonos obtenidos al finalizar la experiencia se conserven agregando una cucharada de vaselina líquida (que mantendrá el contenido sin alteraciones en envase cerrado). Es interesante el resultado estético cuando, además de lograr una diversidad cromática, se considera el uso de distintas formas de envases (frascos alargados, facetados, cilíndricos, botellas plásticas de distintas medidas, tubos de ensayo, etc.) y diferentes tipos de trasvasado (embudos, rampas de acetato, jeringas sin aguja, etcétera).

ACTIVIDAD

Exploración del color como luz

A partir de focos de luz natural (ventanas del aula) y/o artificial (linternas potentes o reflectores halógenos) se propone a los alumnos colocar filtros de papel celofán y proyectar la luz obtenida sobre soportes de distinto color/valor, luego se complejiza la experiencia sumando capas a los filtros para obtener distintas gradaciones de un mismo tono y luego distintos tonos (obviamente sumando capas de diferente identidad cromática). Las proyecciones de color (luz) sobre los distintos soportes se registran con una cámara fotográfica; de manera que estas imágenes efímeras luego puedan formar parte de una nueva imagen en una composición digital, o simplemente ser memoria de la experiencia sobre la que es posible volver para comparar y relacionar los distintos resultados.

ACTIVIDAD

Exploración del color como idea: desarrollo conceptual del tono

Especialmente en publicidades gráficas, es fácil advertir que el uso del color tiene relación con ciertos mensajes o ideas generalizadas. Cuando se quiere vender un producto dietético se selecciona el verde, cuando se quieren destacar propiedades asépticas de un producto suele utilizarse el azul, y cuando se promociona una novela o una película donde prevalecen situaciones violentas o pasionales se usan logotipos o marcos de pantalla rojos. Estas elecciones no son caprichosas, y en casi todos los casos guardan relación con la naturaleza. El verde nos remite a la vida saludable porque es un tono que abunda en el mundo vegetal que tantos beneficios brinda a nuestro cuerpo, el azul se puede usar para comprobar la capacidad de absorción de un pañal o de una toalla higiénica porque es un color que no se presenta en nuestros líquidos corporales (nunca se usaría el amarillo, el rojo o el marrón...). El rojo es el color de nuestra sangre, el color del corazón, motores de nuestras acciones y lugares donde generalmente recaen las emociones más fuertes, esas que nos producen taquicardia, esas son las que nos remiten al rojo.

El cine ha sistematizado también cierto uso del color:

• Como elemento narrativo que constituye un foco de atención. En la película *Frank Miller's Sin City* (conocida como *Sin City* y traducida en castellano como *La ciudad del pecado*), codirigida por Robert Rodríguez, Frank Miller y con Quentin Tarantino como director invitado (2005) mayoritariamente circula una paleta de grises que, sólo en determinados momentos, se abre hacia un rojo plenamente saturado en los labios de un personaje femenino –por ejemplo–, capturando así la atención del espectador.

• Como indicador de espacialidades y/o temporalidades diferentes. Tal es el caso de *The nightmare before Christmas* (traducida como *El extraño mundo de Jack*), con dirección de Henry Selick y producción de Tim Burton (1993), donde la historia transcurre en dos escenarios paralelos absolutamente disímiles: Christmas Town (de un amplio registro cromático, tonos saturados y en clave alta) y Halloweenland (anclado en una paleta de tonos desaturados y "fríos", donde abundan valores de clave baja).

• Como elemento expresivo y/o simbólico. Se evidencia esta adopción del color en la trilogía del director polaco Krzysztof Kiéslowski *Trzy kolory: Czerwony* (1993), *Trzy kolory: Biały* y *Trzy kolory: Niebieski* (1994), conocidas como *Bleu, Blanc* y *Rouge* respectivamente. Estas películas remiten metafóricamente a los valores simbólicos de los colores de la bandera francesa. Así, cada uno de ellas sostiene un segmento cromático determinado que inunda cada personaje, cada escenario, e incluso las luces y sombras, para ligar la narración a una identidad y a ese sistema de símbolos.

Los códigos que la publicidad, la televisión y el cine utilizan permanentemente van construyendo sistemas de representación que se extienden en un contexto cultural determinado (son válidos aquí y ahora, pero no son propiedades del color, pues varían de un contexto a otro).

Esta dimensión del color es un territorio poco explorado en la educación plástica. A pesar de que nuestra cotidianidad gira en torno a estas representaciones encriptadas en la elección de colores para vestir, para vender y para definir identidades, los proyectos de enseñanza de color dejan fuera esta riquísima posibilidad de indagar la construcción cultural que porta cada tono, su valor simbólico.

En circunstancia de un curso de capacitación, se pidió a los docentes que eligieran un tono y lo desarrollaran, lo explicaran, lo develaran sin utilizar palabras. Podían valerse de objetos, de pintura, de fotografías, etc., y lograr que el espectador encontrara sentidos o ideas vinculadas a ese color sin que ello fuera mencionado desde la palabra:

Si a usted lo conmueve el violeta, despliegue el violeta, muéstrenos con violeta cómo es el violeta, qué le pasa al violeta. Usted puede valerse del violeta que crea pertinente, o de los tonos que lo componen, o de su complementario... usted verá cómo desarrollar el violeta sólo cuando lo haya evocado.

Una semana después el grupo de docentes intercambió impresiones sobre la experiencia que comenzaba a materializarse. El espacio del aula se transformaba con una serie de instalaciones mayoritariamente monocromáticas, mientras sonaban voces que manifestaban cierto temor, inseguridad: *"A mí me costó mucho hacer esto, me doy cuenta de que no puedo pensar el color si no es con un pincel y una paleta"*. Entonces empezó a circular una primera conclusión: confundimos el color con la pintura; el color es un elemento del lenguaje

que puede darse en distintas circunstancias, e incluso en distintos estados (a veces es luz), y la pintura es un procedimiento que tiene varios aspectos atendibles, muchos de ellos procedimentales, otros formales, otros de contenido.

Entre varias instalaciones (por cierto interesantísimas y superadoras de lo que las palabras enunciaban como dificultad) aparecía una docente sosteniendo una caja. Era una caja de cartón sin revestir y sin pintar que en su lado superior tenía una ranura. A priori algunos docentes adelantaron que se trataba del desarrollo del color marrón; cuando las docentes autoras de esa instalación dijeron: *"Pasen la caja de mano en mano, acérquense a la ranura, huélanla"*, la expectativa aumentó. La caja desprendía verde, era verde su perfume y no todos los verdes, sino un verde de tarde, en un campo, a la sombra... Las docentes autoras habían colocado menta y burrito en la caja, habían podido explicar el verde a partir del olor del verde. Hicieron que todos percibiéramos verde sin haber visto verde. Y la experiencia resultó una bisagra en el proceso del curso de capacitación, al que casi todos los docentes habían llegado diciendo que enseñaban colores primarios, secundarios y "el círculo".

Esa propuesta entonces apoya en la necesidad de establecer conexiones conceptuales con el color, metaforizarlo. Mudarlo de su condición de "pintura" para que pueda ser en sí mismo.

ACTIVIDAD

Propiedades del color, mezclas aditivas: el color en la pintura

> *De la misma manera que únicamente por el contexto una palabra aislada puede adquirir completa significación propia, así la relación que se establece entre distintos colores es la única que da a cada uno de ellos su verdadero sentido y su particular expresión.*
>
> Johannes Itten

A partir de la apreciación de algunas obras, se focalizará en la identificación de características y relaciones entre colores. Podemos tomar, por ejemplo:

- Una obra fauvista como *El artista y su modelo* (1907) de Ernst Ludwig-Kirchner o una obra del artista argentino Carlos Gorriarena, quien ha sido uno de los más grandes coloristas contemporáneos, por ejemplo *Débil dureza de la incertidumbre II* (1996). En cualquier caso lo importante, en esta oportunidad, es que se evidencie un registro de paleta abierto, con el mismo (similar) grado de valor y saturación, de manera que se enfatice la percepción del contraste entre tonos, o sea, "del color en sí mismo", según la teoría de Itten.
- Una obra monocromática o acromática como *Figura alada con candil* (1959) del artista cubano Wifredo Lam, donde se identifica la construcción de la imagen por contrastes de valor, o sea, de "claridad-oscuridad", según la teoría de Itten.
- Una obra en la que se identifica un gran contraste de saturación (llamado contraste cualitativo en la teoría de Itten), como es *Acontecimiento* (1959) del artista chileno Roberto Matta.

Como hemos visto en capítulos anteriores, la apreciación no consiste sólo en develar el uso de un elemento formal (en este caso el color) sino que es preciso contemplar la imagen en todas sus dimensiones; de hecho, las obras que se acaban de proponer son de un gran contenido simbólico y metafórico. Las preguntas que la o el docente formule mientras los alumnos contemplan estas obras se irán ciñendo progresivamente sobre aspectos vinculados al color, aportando, cada vez que sea necesario, la palabra justa para designar esas cualidades que los alumnos ven y que muchas veces no pueden nombrar porque les falta vocabulario específico (por ejemplo, dicen *suave* o *pastel* cuando el tono es desaturado, *brillante* o *fuerte* cuando es puro y saturado). Si bien aprender esos términos no constituye la finalidad de la actividad, es cierto que contribuye a abrir caminos para mirar y para expresar lo se ve, e incluso para profundizar la captación y conceptualizar con más herramientas (no olvidemos que detrás de cada palabra hay una idea o un significado diferente).

Una vez terminada la actividad de apreciación, se propondrá a los alumnos organizar físicamente el aula o taller de manera que nos ubiquemos en ronda y podamos armar una escena central que será nuestro *modelo*, un *leitmotiv* que podría construirse a partir de un maniquí, de una silla, de un perchero donde cuelgan zapatillas, etc. (en lugar de un jarrón y una botella, que puede ser un motivo poco seductor para la serie de imágenes que se propondrá producir).

Todos los alumnos tendrán las herramientas adecuadas para pintar, es decir, es imprescindible que cada alumno tenga su paleta

(en este caso blanca para poder percibir sin contaminación las mezclas obtenidas), variedad de pinceles, dos tarros de agua, trapo, etc., y contarán con al menos tres soportes de igual tamaño.

Vamos a tomarnos un minuto para observar la escena que hemos armado en el centro del aula. Miren el total de su contorno, luego recorran sus líneas interiores, sus espacios llenos y sus espacios huecos, etc. Haremos esta prueba: pintaremos tres veces esta escena, esas mismas formas y esos mismos espacios, pero cada imagen tendremos que crearla con distintas relaciones de color... recuerden, podemos pintar usando contrastes de tonos, o con un solo tono pero jugando con sus valores, o modificando el grado de pureza de los tonos, ¿se acuerdan cómo se llamaba eso?

Al cabo de dos o tres clases, cuando focalicen la serie, se podrá apreciar la transformación de la expresión de estas imágenes según cambia la construcción del registro cromático, aun cuando en cada una se sostienen el mismo encuadre y los mismos objetos representados.

2.3. Caso "El retrato"

Los retratos forman un cuerpo de imágenes tan vasto y diverso que cuesta definirlo como género –que de hecho es– en la historia y el presente del arte.

Aquí nos ocuparemos de pensar generalidades de su sentido en el mundo dentro y fuera de las escuelas. En primer lugar, es interesante observar los cambios que se han producido respecto de quiénes han de ser retratados. Luego, revisar las transformaciones de uso y sentido de los retratos; los soportes y medios utilizados para su producción.

A continuación se presenta una brevísima síntesis que recorre territorios y períodos en los que se identifican diferencias en el sentido y tratamiento del retrato bidimensional y tridimensional (que en rigor es llamado "busto").

- Egipto. Retrato de faraones, altos funcionarios y dioses. Tratamiento estético tipológico (no fisionómico). Retrato funerario, uso simbólico dotado de sentido religioso. Soportes: puertas y muros de las tumbas, papiros, relieves en piedra en altares.

- Grecia. Retrato de dioses. Idealización de las formas y facciones humanas. Preponderancia del retrato escultórico en mármol, bronce y madera.
- Roma. Aparición de los *mecenas*, quienes gustaron de hacerse retratar como forma de trascender. Individualización en el tratamiento estético. Transformación del uso simbólico del retrato, ahora desplazado hacia la idea de "estatus". Aparición del retrato de emperadores en monedas; funcionalidad de estas imágenes-objetos que comienzan a constituirse como vehículos de identidad social.
- Edad Media. Fortísimo anclaje religioso; en lugar de retratarse personas reales el retrato se utiliza para darle imagen a personajes bíblicos. A través del retrato cobran entidad e identidad los relatos y enseñanzas bíblicas, o sea, esta práctica cobra un sentido alfabetizador y evangelizador.
- Renacimiento. Grandes retratistas: Leonardo, Rafael, Tiziano, Durero y el Greco. Retrato fisionómico. Relación con el entorno en perspectiva.
- Barroco. Retratos intimistas, autorretratos y retratos colectivos. El retrato con personajes "en acción". Grandes retratistas: Goya y Velázquez.
- Siglo XVIII. Retrato conmemorativo a personajes de la cultura: científicos, pensadores, funcionarios políticos y militares, artistas, etcétera.
- Vanguardias del siglo XX. Apertura y diversidad de tratamientos, masificación del retrato fotográfico, impacto de los medios mixtos en el género.

Es imprescindible reflexionar sobre los "poderes" que el retrato ha tenido y tiene en distintas sociedades, pues a través de él conocemos las facciones y expresiones de personas que se encuentran alejadas de nosotros en tiempo y en espacio, y podemos ponerle "cara" a presencias que sólo existen en el plano onírico, religioso o conceptual, pero que no han sido nunca existencias tangibles. Los retratos, además, han sido vehículos de identificación social valiéndose de distintos objetos. Desde las monedas griegas que portaron el retrato de grandes emperadores, hasta las remeras con el rostro del Che Guevara y de innumerables artistas de rock que forman parte de la iconografía más masiva y vigente de las sociedades actuales, han sido innumerables los casos en los que un rostro portó el sentido colectivo de ciertos valores morales, políticos, étnicos, genéricos, generacionales, estéticos, entre otros.

Otra cuestión inherente al retrato es la eternización; por un lado, por su poder de trascendencia más allá de la muerte, y por otro por la perdurabilidad de un momento o edad de la persona al momento de ser retratada. Este último punto es una clave para observar qué valores o grados de importancia han otorgado las distintas sociedades a la vejez, a la juventud, a la "belleza", a la vestimenta, a la femineidad y a la masculinidad, etcétera.

El valor simbólico de los retratos es innegable; sin embargo, en el ámbito escolar ese valor suele ponerse en juego casi exclusivamente a la hora de mirar retratos y no al producirlos. Los billetes y las escuelas son los dos lugares que hoy concentran mayor cantidad de retratos de próceres; y, como vimos anteriormente, en estos casos la imagen de tal personaje tiene más que nada una función de construcción de identidad (aunque sea forzosa y forzada), que el de homenajear o celebrar la existencia de la persona retratada por sus propios valores.

Con tratamientos estéticos estandarizados, los retratos de próceres circulan con un valor de fetiche y se diluyen otros aspectos de este tipo de imágenes. Durante muchísimo tiempo, estos próceres fueron los únicos "retratados" que habitaban las aulas y los patios escolares; paulatinamente, estas imágenes se fueron "deshilachando" a tal punto, que en muchos casos los alumnos no reconocen o diferencian a "un San Martín de un Belgrano", ni mucho menos valoran esas imágenes desde algún aspecto, sea estéticamente o históricamente.

> Y parece obvio que esas ilustraciones escolares, los bustos de bronce y hasta los grandes monumentos en la vía pública, están condenados a perder todas las batallas, se han vuelto invisibles. Los niños reciben por medio de la televisión un flujo de imágenes permanente [...], exigiendo siempre estímulos más y más veloces, eficientes y "deslumbrantes". (Laura Malosetti Costa, en Dussel y Gutiérrez, 2006: 158)

En los últimos años se vislumbra cierta apertura en algunas escuelas que sumaron a su repertorio los retratos de algunas personalidades del mundo cultural, como escritores, científicos, músicos, médicos, etc. Esto podría entenderse como signo de mera "actualización", pero si se analiza más profundamente es posible leer que son muchas otras las cuestiones que se ponen en juego.

Cuando Marie Curie aparece homenajeada en un retrato donde habitualmente se presenta a Domingo F. Sarmiento, o cuando Graciela Repún empieza a ser el nombre y la imagen de una biblioteca escolar, lo que se inaugura es la idea de que *el mundo es más ancho*, que lo

que nos conforma como sociedad no es sólo el personaje político o el gobernante (íconos de poder), sino los hombres y las mujeres que día a día investigan, trabajan, crean, resuelven, etc., y que los logros no son órbita exclusiva de "los próceres" ni de "la historia", sino que hay personas que aquí y ahora están en plenitud de haceres y de convicciones.

A pesar de que el retrato es un género tan eterno y poderoso en todas las culturas y en todos los tiempos, su abordaje como propuesta de producción en las escuelas suele ser bastante limitado. Pareciera ser que su valor radica en la posibilidad de observar formas humanas, aprender la fisonomía de la cabeza de frente (y a lo sumo de perfil) y muy eventualmente una oportunidad para indagar la gestualidad del rostro. Todo otro aspecto que no sea "observable" suele quedar fuera de las propuestas y de las consignas.

Los retratos que los alumnos producen son casi siempre los propios (autorretratos) y los de su compañero (que se sienta enfrente), con lo cual vislumbramos ya un sesgo pues se obtura la posibilidad de que ellos descubran esos tan variados sentidos de los retratos. No eligen a quién retratar ni el motivo por el cual harán ese retrato.

Con esa premisa se presenta a continuación esta hipótesis de secuencia didáctica, que en buena medida está inspirada en las obras del fotógrafo Pablo Garber y del ilustrador Gabriel Ramírez (Gabrio).

El quién y el porqué del retrato serán dos piezas claves de esta secuencia.

Hacia la producción

Contenidos:

- Representación de la figura humana: cabeza de frente y perfil desde distintos puntos de vista.
- Algunos procedimientos del dibujo: lápiz y tinta sobre papel, fibra sobre polietileno.
- Uso expresivo de la línea modulada, de la textura visual y de las tramas.
- El cuerpo como soporte: la creación de retratos resignificando la propia fisionomía y gestualidad.

Hacia la apreciación

Contenidos:

- Características estéticas de los retratos en la Antigüedad, el Medioevo y la Modernidad.
- Reconocimiento de los elementos formales expresivos fundamentales en los retratos en distintas culturas (Egipto, Grecia, Renacimiento, barroco y vanguardias del siglo XX). →

- Identificación de elementos expresivos y formales en las obras de artistas contemporáneos: Pablo Garber y Gabrio Ramírez. Construcción de sentido en torno a estos retratos.
- Reconocimiento de los elementos formales y expresivos en pinturas faciales.

Hacia la contextualización

Contenidos:

- Funciones y sentidos simbólicos del retrato: homenaje, celebración, culto, estatus, identificación social.
- Características fundamentales de las culturas mencionadas.
- El lugar del retrato en la sociedad actual.

ACTIVIDAD

De qué tratan los retratos y cómo los trato

Antes de acercarnos a la imagen, se puede presentar el proyecto desde una breve charla que nos permita identificar qué ideas y conocimientos tienen nuestros alumnos respecto de este objeto de estudio que nos proponemos abordar.

Los retratos son imágenes muy habituales en nuestra cotidianidad. ¿Dónde ven retratos? ¿Qué personas suelen ser retratadas? ¿Qué gesto tienen, en general, los retratados? Y si ustedes hicieran un retrato, ¿a quién representarían? ¿Por qué? ¿En qué lugar estaría el personaje?

Quiero contrales que existe un fotógrafo argentino llamado Pablo Garber, quien hace unos años fotografió personas de su entorno y objetos que poseían esas personas. La serie se llamó "Cosas que no quieren morir".

Las obras de Pablo Garber (imagen 7) son dípticos en los que los objetos tienen mayor tamaño que las personas. Ésta es otra manera de retratar, otra manera de decir quién es esa persona. ¿Qué objeto ven en la imagen? ¿Qué les parece que nos cuenta ese objeto sobre esa persona? ¿Qué características visuales tiene ese objeto: su textura, su tamaño...? ¿Imaginan qué olor tiene? ¿Por qué? ¿Qué relación tiene ese objeto con el señor retratado a la derecha? ¿Será su agenda, será un recuerdo de otra persona, por qué puede ser importante para alguien su agenda? ¿Qué creen que guarda ahí?

Cada uno de ustedes debe tener una persona importante en su vida, alguien cercano como un familiar o un amigo que para ustedes tiene sentido retratar. Una vez que hayan elegido a quién retratar, les pido que piensen cómo hacer ese retrato. Ya vimos que Pablo Garber hizo dos fotos (una del objeto y otra de la persona) y las ubicó juntas dando a cada una un determinado tamaño e incluyendo un breve texto, algo dicho por la persona retratada. Ustedes pensarán su propia manera de hacer estos retratos, y partiremos del papel, el lápiz, la tinta y las microfibras. *Ustedes verán qué quieren representar de la persona que eligieron retratar y cómo disponerlo, teniendo en cuenta todo lo que nos permite hacer este soporte (cortarlo, plegarlo, arrugarlo, teñirlo, pegarlo, enmascararlo, etc.) y estas herramientas (líneas finas, gruesas y moduladas, tramas, gotas, chorreados, soplados, etc.). Consideren que el tipo de trazo y las texturas visuales que empleen darán una expresión al retrato, enriqueciendo las formas y los rasgos representados.*

Nos tomaremos un mes para este proyecto, pues pensaremos una serie de retratos en distintos soportes opacos y traslúcidos; y desde ahora hasta entonces les pido que piensen mucho en esa persona. Si no está aquí, en el aula, tendrán que traer fotos para que puedan observarla.

ACTIVIDAD

Y así somos nosotros, aunque ustedes no lo crean...

Los retratos no siempre representan a una única persona, existen retratos colectivos o múltiples que representan a un pequeño o gran grupo de gente. Vamos a intentar hacer un gran retrato múltiple donde todos seamos retratadores y retratados.

Desplegando un rollo de polietileno como "pared" que cruce el aula o el espacio elegido para esta actividad, los alumnos se ubican a ambos lados del soporte polietileno (material traslúcido) y comienzan a dibujarse unos a otros, simultáneamente o por turnos, según se considere por las características del grupo. Antes de dar inicio a la representación gráfica de estos retratos, se sugiere darles un tiempo para verse:

Vamos a tomarnos un minuto para mirarnos, sin hablar, de manera que podamos poner toda la atención en descubrir el recorrido de nuestras formas. Fíjense que cada parte de nuestra cabeza se relaciona con otra, cada forma continúa en otra; vean por ejemplo qué pasa con las cejas y la nariz, con las mandíbulas y las orejas...

Y si fuera posible desplegar un segundo rollo (ese mismo día o en la clase siguiente), orientar la atención sobre los gestos. Y no hay mejor modo de convidar a los chicos a hacer gestos que gesticulando, poniendo el cuerpo, animándonos a jugar el juego que proponemos:

Veamos cómo se transforman nuestras formas cuando volcamos la cabeza un poco hacia atrás. ¿Vemos las mejillas? ¿Qué pasó con la nariz? ¿Qué parte vemos ahora y cuál dejamos de ver? ¿Qué pasa si nos enojamos, dónde nos cambia más la cara al tener esa expresión? Sigamos en silencio, pero hagamos de cuenta que damos un grito, un grito muy fuerte y largo... ¿qué partes se nos abren y qué partes se nos cierran? ¿Y cuando lloramos?

Antes de que la atención se disperse, es conveniente detener esta búsqueda y dar lugar a los primeros trazos, invitándolos a volver sobre el gesto elegido para que el compañero pueda observarlo nuevamente, las veces que sea necesario. En este segundo caso, indagando gestos, es casi imprescindible que la producción se organice en dos momentos, en dos grupos (a cada lado del soporte).

ACTIVIDAD
¿Quién es quién?

Visita a la galería virtual de retratos del artista argentino Gabrio (Gabriel Ramírez). Este joven artista (ilustrador y restaurador de monumentos y esculturas) ha trabajado con medios mixtos –incluyendo los recursos digitales– en la creación de retratos de una enorme cantidad de personalidades mundiales que provienen de distintas disciplinas, mayoritariamente de la música.

Muchos de los personajes que Gabrio ha retratado forman parte de los consumos musicales actuales y están tratados con una mirada que los diferencia definitivamente del retrato fotográfico más habitual en medios de comunicación (imagen 8).

¿Reconocés a la persona retratada? ¿Qué expresión tiene su rostro? ¿A qué o a quién creés que está mirando? Si este retrato se pudiera oír, ¿cómo sonaría: un grito, una voz que llama a alguien, una canción? ¿Dónde ubicó al personaje el artista? ¿Es un lugar "real" o imaginario? ¿Qué pensás que hay detrás de esa puerta? ¿Qué pasa con las proporciones de la figura humana en este retrato: son las naturales o el artista las transformó? ¿Qué impresión te producen estas proporciones? ¿Qué materiales y medios usó el artista para crear esta imagen?

ACTIVIDAD 4
Me retrato, me trato

Desde la antigüedad hasta nuestros días, el retrato ha circulado en muy distintos soportes: muros, tablas, vasijas, monedas y medallas, telas, relieves, vestimentas. Los seres humanos han tenido además la necesidad de resignificar su propia imagen en su propia piel. En distintas culturas (antiguas y contemporáneas) la pintura sobre el rostro es una máscara que otorga distintos atributos al ser; vale decir, no se trata de un "maquillaje" cuya funcionalidad se encuentra ligada a ciertos cánones de moda más o menos universales, sino de conferirle a nuestro ser una nueva identidad –transitoria– que podría modificar nuestras conductas.

La pintura sobre el rostro ha tenido y tiene mayoritariamente un sentido ceremonial de invocación a espíritus de otros seres, de quienes se anhela poseer lo que se considera virtud, como el coraje, la temeridad, la sabiduría o la fertilidad.

Esta propuesta, como cierre de la secuencia, busca combinar lúdicamente aspectos de estas distintas prácticas vinculadas a la representación de los rostros y en los rostros.

Alumnos de quinto grado de la escuela 23, D.E. 11, ciudad de Buenos Aires. Fotos: Hebe Miriam Roux.

El recurso esencial será el espejo, pues esta experiencia se apoya en la exploración de las propias formas, en el encuentro "con mi ser",

con mi cara, con mis rasgos y con mis fantasías. Al igual que en las experiencias anteriores, se sugiere darles un momento de cierta intimidad a los chicos en el encuentro con sus reflejos, invitándolos a alejarse y a acercarse para obtener fragmentos o vistas abiertas de sus rostros, que muevan su cabeza en todas direcciones, que recuperen los gestos que habían hecho antes para que sus compañeros los retrataran...

En las bandejas tienen una buena cantidad de crema para que mezclen con sus témperas buscando los tonos que quieran tener, no agreguen agua. Sólo tienen que concentrarse en ustedes, cómo se ven, cómo podrían verse, qué poderes les daría un símbolo o la piel de un animal, gotas de agua o líneas que indiquen un camino... ¿Qué puede decir nuestra piel? ¿Qué puede contar sobre nosotros?

Los alumnos deben contar con pinceles de diferentes grosores y con espejos para todos (pequeños, individuales) de manera que la pintura sea una creación consciente y no un mancharse a ciegas.

Dado que se trata de una actividad de cierre, es deseable recuperar experiencias anteriores recientes, por lo que se sugiere evocar charlas sobre los sentidos de los retratos, jugar nuevamente con la gestualidad y finalmente ofrecerles un marco (el de un cuadro) donde puedan emplazar su retrato para ser fotografiado.

2.4. Caso "Cuerpos habitados"

Si bien en el caso "Ciudades retratadas, ciudades imaginadas" se ha propuesto alguna actividad de creación de imágenes tridimensionales, el estado de situación actual en el abordaje de la tridimensión (relevado en distintas capacitaciones) hace pensar en la necesidad de profundizar su tratamiento. De ahí la justificación de organizar este caso no en función de un recorte cultural o de un problema conceptual, como en los casos anteriores, sino desde una cuestión formal a nivel de lenguaje.

Las propuestas de abordaje de la tridimensión tienen problemas particulares: la ausencia de espacios específicos para el taller de plástica, las dificultades habituales para financiar materiales y herramientas de uso común y la imposibilidad de prolongar el tiempo de clase (especialmente en escuelas de jornada simple) son los argumentos que más frecuentemente explican la escasa presencia de producción de imágenes tridimensionales en las escuelas. Para

muchos docentes, el momento de encarar un proyecto tridimensional es un agobio porque, además, en su formación han transitado un taller de escultura donde aprendieron técnicas que no pueden enseñar por su complejidad y, como ya se ha dicho, casi en ningún caso se adquirieron herramientas para trasponer didácticamente ese tipo de problemas.

Los niños pintan y modelan con muchísima frecuencia en el jardín de infantes; y pese a que las docentes de nivel inicial no tienen una formación específica en educación artística, el modelado y el ensamble de formas tridimensionales son dos de las propuestas más habituales en las salas de los jardines. Esto de algún modo muestra que, aun con "agujeros" en el bagaje de experiencias y conocimientos adquiridos en la formación de los docentes de arte, los proyectos de tridimensión fluirían con mayor continuidad si se contara –como en el caso de los jardines de infantes– con espacios físicos más adecuados para crear una imagen, y con tiempos que se ajusten a los procesos de creación de una imagen de estas características.

Al mirar el mundo de la imagen tridimensional dentro y fuera de las escuelas, vemos que es necesario ampliar el repertorio de propuestas ligadas a su abordaje, que generalmente se circunscriben al modelado (de bajorrelieves y de esculturas de bulto) y al ensamble de cuerpos regulares (como cajas o botellas), pues la imagen tridimensional no puede pensarse como mero problema de formas sino que antes que nada debería problematizarse el espacio tridimensional.

Una concepción clásica de la obra de arte en general asume que ésta es un fenómeno de creación, un hacer en el sentido de la materialización; es decir, esa concepción se apoya en la existencia de materiales y soportes sensibles, específicos del mundo del arte, sin los cuales no sería posible la creación de la obra. Desde los ready-made de Duchamp hasta nuestros días hemos podido comprobar que esto no es del todo cierto, pues también han de producirse obras que, de algún modo, ya tenían su existencia material.

> La proliferación de imágenes y representaciones sensibles en nuestro mundo, la "hiperdeterminación" estética de nuestra vida cotidiana, están en la raíz de una creciente concepción de la actividad artística como un acto de elección, selección o descontextualización, y no ya tanto como producción de "algo nuevo". (Jiménez, 2006: 114)

Son muchas las obras y manifestaciones contemporáneas que quedan fuera de ese repertorio tradicional –land art, instalaciones, intervenciones urbanas, espacios lúdicos...–. Se trata de manifestaciones artísticas propias de este tiempo, sin embargo las nuevas generaciones transitan escasamente estas experiencias sea desde la producción o desde la apreciación. Asimismo, es importante tener en cuenta que muchas de las lógicas que dan lugar a estas acciones en la tridimensión tienen estrecha relación con las formas de juego de los niños: enhebrar, acumular, apilar, organizar un espacio con sentido (caracterizándolo para dotarlo de un valor simbólico), son acciones muy frecuentes en los niños pequeños. La espacialidad propia de la escuela primaria atenta contra ese caudal creativo, pues dispone lugares fijos y fijeza en los cuerpos.

Podría decirse que si observáramos con más agudeza el juego de los niños, sus formas de desplazamiento y de relación con el espacio, accederíamos con mucha más facilidad a la planeación de proyectos tridimensionales y a comprender el sentido de muchas obras contemporáneas de escultores como Eduardo Chillida y Claes Oldenburg, y de acciones o situaciones como las que desarrollan Pablo Curutchet (se sugiere ver *Intervención Proyecto Caja*, Córdoba, Argentina, agosto de 2006, cuyo registro está disponible en internet) o Joshua Allen Harris.[9]

La secuencia que aquí se desplegará intenta recuperar ese acento lúdico de las creaciones tridimensionales en edades tempranas, y la búsqueda de la metáfora en la recontextualización de objetos y materias cotidianos para generar instalaciones y esculturas que desafíen no sólo la habilidad motriz sino la capacidad significativa de los alumnos, tanto como en la propuesta del modelado, alternando instancias de producción y apreciación que amplíen lo que los alumnos suelen entender como imagen tridimensional, y que contribuyan a conocer distintos contextos y "pretextos" de creación, distintas formas de emplazamiento, etcétera.

9. Joshua Allen Harris es un artista que realiza esculturas inflables (utilizando bolsas de residuos) aprovechando las corrientes de aire caliente que suben desde los túneles del subterráneo en la ciudad de Nueva York. En primera instancia se ve una bolsa aplastada, como un residuo en las calle, y cuando el subte pasa esa masa de aire caliente sube haciendo que la "bolsa" se infle. Los peatones súbitamente ven aparecer un gran monstruo o un animal surgiendo de las rejillas del metro, y en pocos segundos vuelve a parecer basura. (Se sugiere ver *http://www.youtube.com/watch?v=PH6xCT2aTSo*.)

Hacia la producción

Contenidos:

- Imagen tridimensional, características generales de distintas manifestaciones (esculturas, monumentos, instalaciones, móviles, etcétera).
- Relación de las formas y el espacio que las rodea, contiene y atraviesa.
- Objetos como materia de la imagen tridimensional: sus volúmenes, características visuales y funcionales, sus valores simbólicos.
- Procedimientos de ensamble: tipos de sujeción y encastre.
- Noción de peso, masa y volumen.
- Noción de equilibrio físico y de equilibrio visual.
- Relación forma-textura. La textura como elemento descriptivo, expresivo y/o simbólico.
- El color en la escultura: tono propio de los materiales y tonos añadidos por pátinas o policromía.
- Procedimiento del modelado en papel, acabados y endurecimiento.
- La línea en el espacio: recorridos y relaciones (yuxtaposición, superposición, entrecruzamiento).
- Movimiento y modulación de la línea en el espacio: formas suspendidas.
- Procedimiento de endurecimiento de una materia flexible (hilos y telas).

Hacia la apreciación

Contenidos:

- Modos de mirar la imagen tridimensional; la totalidad y la fragmentación en grandes grupos escultóricos, los recorridos en instalaciones, los múltiples puntos de vista en las esculturas de bulto y en las formas suspendidas.
- Identificación de cualidades visuales y relaciones de sentido en la obra *Sello* de Javier Bernasconi y en la obra *Móvil recurrente* de Camilo Guinot; identificación de elementos formales y significación.
- Identificación de cualidades expresivas y de relaciones de elementos formales en la escultura clásica, en la escultura contemporánea y en manifestaciones contemporáneas como el land art y las intervenciones urbanas. →

- Identificación de cualidades de distintos materiales: cartones, plásticos, telas, maderas. Relaciones simbólicas entre estas materias (duro/blando, suave/áspero, permeable/impermeable).
- Reconocimiento de características formales y expresivas en las obras propias y de los pares.
- Identificación de elementos comunicativos y estéticos en el diseño de catálogos e invitaciones a exposiciones de arte: presentación de la escultura en el soporte bidimensional. Encuadres, texturas y tipografías empleadas.

Hacia la contextualización

Contenidos:

- Características generales de la escultura moderna, especialmente de los bustos y los monumentos tradicionales emplazados en el espacio público.
- Reconocimiento del contexto geográfico y temporal en la obra de Javier Bernasconi y en la de Camilo Guinot, diferencias estilísticas entre estas esculturas contemporáneas y las esculturas y los monumentos modernos.
- Reconocimiento del propio contexto de desarrollo de las obras propias y de los pares, selección de datos y destinatarios para elaborar un catálogo e invitaciones a la inauguración de una muestra de arte: alternativas de diseño para presentar esculturas en soportes bidimensionales.

ACTIVIDAD

¿A qué llamamos 3D?

Conversación sobre la idea que los alumnos tienen respecto de qué es la tridimensión, qué son las esculturas, qué tipos de esculturas conocen. Esta charla puede desarrollarse con ciertas reproducciones que den cuenta de los distintos problemas que abordan las imágenes tridimensionales: bultos de Henri Moore, figuras de Alberto Giacometti, móviles de Alexander Calder, origami japonés, iglúes de Mario Merz, intervenciones de Richard Serra, etc., en cada caso haciendo referencia a las características esenciales que diferencian cada tipo de manifestación respecto de otras: pieza única o conjunto escultórico; lugar y tipo de emplazamiento; base, apoyo o suspensión aérea; volumen macizo o hueco, tono propio de la materia o añadido por pátina, imagen generada por adición o por sustracción de materia, entre otras.

Esta charla tiene como finalidad introducir a los alumnos en el proyecto brindándoles algunas claves esenciales para mirar y entender los problemas propios de la imagen tridimensional. Todas esas nociones que se empiecen a trabajar en esta charla inicial se retomarán permanentemente tanto al producir como al apreciar y contextualizar obras tridimensionales.

ACTIVIDAD

Historias y personajes escondidos en objetos

El sentido de esta actividad está en descubrir dos dimensiones esenciales de los objetos: su funcionalidad y su valor simbólico-cultural. Para abrir la mirada en torno al mundo de los objetos se propone un juego exploratorio breve: al entrar al aula o taller los alumnos se encontrarán con una mesa grande cubierta íntegramente por una tela oscura y opaca, que no permita ver lo que hay debajo. Se les pedirá que rodeen la mesa y que con movimientos lentos vayan tocando los volúmenes que sobresalen, sin meter la mano por debajo de la tela. Irán diciendo qué tocan, cómo es esa forma, qué objeto creen que están tocando, y anticipando sus características imperceptibles al tacto, como si con las manos pudieran adivinar: *"¿Qué color ven con el tacto? ¿De qué material está hecho ese objeto? ¿Cómo es su textura, por qué?"*. Al cabo de uno o dos minutos descubriremos la tela y relacionaremos las anticipaciones que los alumnos hicieron desde el tacto con la realidad de objetos desplegados, ahora visibles.

Se les pedirá que elijan uno o dos objetos cada uno y que reinventen su historia, su función, su contexto. Pueden simplemente cambiar la posición habitual del objeto, unirlo a otro o armar un discurso en torno a ese objeto; pueden convertir a los objetos en sujetos, en personajes que tienen una historia que los determinó en ese aspecto visual.

Las producciones se fotografiarán y se apuntarán las palabras que titulen o acompañen cada producción. A partir de este disparador, se verá la obra de Camilo Guinot para reflexionar sobre su estética y su sentido, y las relaciones simbólicas que surgen al combinar estos objetos que el artista emplazó: una cocina y aviones de papel.

Finalmente, cada alumno hará su propia lista de materiales y herramientas necesarios para ensamblar su escultura o pequeña instalación en la clase siguiente. Para facilitar el plan de producción de cada alumno, es conveniente recordarles mecanismos de unión y

sujeción: encastres calados, ataduras con alambre o hilo, pegamentos de contacto, pegamentos vinílicos, soldaduras de masilla epoxi, etc. La idea es adecuar propuesta y materiales viables a la intencionalidad expresiva de cada alumno.

Para que esta experiencia sea posible, es indispensable partir de un repertorio cuantioso y diverso de objetos, de manera que los alumnos realmente puedan seleccionar y combinar. Esa cantidad de objetos podría ser acopiada con anterioridad y durante un lapso, diciendo a los estudiantes: *"Por ahora no sabrán para qué, pero es muy importante que todos traigan objetos en desuso, que les parezcan interesantes por sus cualidades visuales, o por su utilidad, o porque tienen una historia, o porque los encontraron en un lugar especial"*. En esta oportunidad, el azar y la sorpresa forman parte esencial de la propuesta, por lo que se justifica no anticipar a los alumnos qué se hará con el material acopiado. Se sugiere utilizar herramientas, partes de máquinas, juguetes, vajilla, etcétera.

Al finalizar la producción se organizará una clase entera para apreciar lo producido con una dinámica particular: cada alumno dirá sus impresiones sobre una obra, sin mencionarla y sin referirse al autor, todos intentarán descubrir de qué obra está hablando su compañero según los significados que está construyendo, sus impresiones y/o sensaciones. En último término, se apreciará una obra de Camilo Guinot (imagen 9).

ACTIVIDAD

¿Qué ves cuando me ves?

Una enorme cantidad de esculturas y monumentos son retratos; en la ciudad de Buenos Aires la expansión de estas manifestaciones artísticas ha tenido mucho que ver con la conformación del Estado-nación con relación a la búsqueda de propagación de una cultura y de una identidad "nacional" en una población extremadamente heterogénea durante las décadas de grandes oleadas inmigrantes.

De hecho, una de las líneas políticas más fuertes de festejos del Centenario fue la apertura a concursos para diseñar y ejecutar esculturas y monumentos en espacios públicos que ensalzaran las figuras de determinados próceres.[10] Esas obras, que continúan de pie

10. Tal es el caso del Monumento a los Dos Congresos, de los belgas Julio Lagae (escultor) y Eugenio Dhuicque (arquitecto), entre otros monumentos importantes; y de los que por designio directo (sin concurso) fueron encargados para homenajear a los integrantes de la Primera Junta: Juan Larrea, por el escultor argentino Arturo Dresco; Juan José Paso, por el escultor español Torcuato Tasso; Manuel Alberti, por el artista argentino Lucio Correa Morales; Bernardo de Monteagudo, por el argentino Nicolás Rodríguez Peña; Juan José Castelli y Juan de Garay, por el alemán Gustav Eberlein.

con extraordinaria integridad física, hoy son casi invisibles a nuestros ojos, entretenidos con infinitas formas de un casco urbano que ha masacrado la vista de llanura propia de aquella época, y con cientos de carteles publicitarios, automóviles, etcétera.

Muchos de esos volúmenes hoy son cuerpos habitados por una memoria que los va olvidando; deshabitados por la mirada de las nuevas generaciones, y no porque los chicos de hoy no sepan mirar sino porque se trata de imágenes contradictorias, pensadas y emplazadas para una ciudad que ya no es ésta, y que en todo caso requieren de nuevos procesos de activación y resignificación: su despliegue narrativo, basado en reseñas históricas que se otorgaban a los artistas concursantes, falsea en casi todos los casos las verdades históricas que pretendían conmemorar (tal es el caso del basamento de la estatua ecuestre del general José de San Martín, a cargo del alemán Gustav Eberlein).

Los bustos, tienen además, una fuerte presencia en los edificios escolares; sin embargo, y a pesar de las muchas horas que los alumnos pasan "en compañía" de esas esculturas, de esos retratos, casi nunca los miran, casi nunca ven en ellos nada más que una meta para la carrera que están jugando, o el lugar donde se cuenta para la escondida.

Esta actividad se basa en apreciar al menos uno de esos bustos o esculturas conmemorativas, sea en la experiencia directa de visita a la obra en la calle o en la plaza, o incluso en el patio de la escuela; para luego proponer como contrapunto la obra *Sello* de Javier Bernasconi (imagen 10). La pregunta que titula esta actividad, "Qué ves cuando me ves", será vector de la indagación, pues la idea es que los alumnos puedan centrar su atención en la expresión de esos personajes homenajeados, si les parecen muy diferentes entre sí, si creen que en su expresión hay algún mensaje, si saben quiénes eran y por qué están en las calles y las escuelas, etc. Y con la misma pregunta como disparador, se tomará la obra de Bernasconi –cien años después de la proliferación de esas esculturas del Centenario– observando algunos datos clave:

En la hibridación (hombre-sello), ¿el sello ocupa el lugar del pedestal de la escultura tradicional?, en vez de estar erguida y con la mirada puesta en un horizonte más allá, esta figura está caída y tiene los ojos cerrados, ¿qué cosa será la que se cancela, o la que este hombre ha cancelado con un golpe de sello, o será él mismo el "cancelado"? Esta obra ¿es también conmemorativa?, y en ese caso, ¿a quién está homenajeando?[11]

En la clase siguiente (después de haberse apreciado las obras mencionadas), se propondrá la producción de esculturas de bulto, modelando papel de diario y/o papel kraft. Este procedimiento se inicia "abollando" y "enroscando" el papel, sin apretarlo demasiado, de manera que el aire intervenga en la construcción de los volúmenes.

El papel es bidimensional, ¿verdad? Pero vamos a transformarlo, vamos a combinarlo con el aire que nos rodea para crear una forma tridimensional.

Imaginemos que nuestra escultura ya está en el aire, y que lo que tenemos que hacer es atraparla con el papel, encerrarla ahí para que se haga visible... empiecen a probar, abollen, doblen, enrosquen, pero dejen esa cantidad de aire adentro, sin compactar el papel... Cuando tengan un volumen que les interese pueden mantenerlo pegando los pliegues o arrugas con cinta, y luego pueden ir uniendo los volúmenes entre sí, nuevamente con cinta.

Les pido que recuerden nuestra primera charla acerca de las esculturas y de todas las imágenes tridimensionales: ¿cómo hacemos para mirarlas en su totalidad? Tengan en cuenta esos puntos de vista mientras crean los volúmenes, giren las formas, prueben distintas combinaciones posibles antes de unirlas definitivamente.

Cuando la escultura tenga las formas y los espacios que quieren, van a recubrirla con papel y engrudo cocido (ver Anexo 1) *para que se endurezca. Y vamos a tomarnos un momento para volver a mirarlas, pensar en su textura y en su color, decidir cómo queremos que sea "su piel", su superficie, porque si es tersa o áspera, o brillante u opaca, etc., transmitirá distintas cosas, cambiará la expresión que tiene por ahora...*

11. Esta mirada no es más que una mirada posible (plenamente subjetiva), y las claves que se proponen para mirar la obra tienen sentido en este caso porque existió una decisión didáctica de "contrastar" obras que tienen alguna semejanza y algunas diferencias, especialmente para problematizar sus tan diversos contextos y sentidos de creación.

ACTIVIDAD

Contexto con texto e imagen

Visita al taller del artista Javier Bernasconi. Entrevista y registro fotográfico y verbal de los relatos del autor.

Esta actividad, en el marco de casos hipotéticos, a lo que apunta en definitiva es a visitar el taller de una o un escultor, o el taller de escultura de una escuela de arte, con el propósito de poner a los alumnos en contacto con obras no consumadas, en pleno proceso, y con herramientas, materiales e infraestructura propias de esta disciplina.

ACTIVIDAD

Trayectorias, rastros, estelas

¿Dónde se guardan los movimientos que producen nuestros cuerpos o los desplazamientos de un objeto de un lugar a otro? ¿Dónde queda el camino que hicieron los pájaros entre ayer y hoy, yendo de un árbol a otro?

Esta experiencia partirá de la observación de las trayectorias que hacen los movimientos de brazos, piernas, alas, grúas... La intención es hacer visible esos recorridos que han sido trazados, pero que parecen no dejar huella. La actividad comenzará haciendo croquis de los recorridos que quedan en el aire luego de que un compañero o una compañera lanza con fuerza una pelota, amasa barro sobre su cabeza o atiza un fuego del que salen chispas (obviamente se trabaja desde la expresión corporal sin elementos tangibles). Una vez que se hayan realizado una serie de croquis, se propondrá a los alumnos seleccionar uno o varios (sin son de pequeño formato), ensamblarlos a partir del recorte y/o la superposición de esos dibujos para generar un boceto que se trasladará a la tridimensión. Dado que esta etapa de la actividad puede resolverse en tiempos cortos, puede realizarse el traspaso de la imagen con *tela endurecida* (ver Anexo 1) esa misma clase.

ACTIVIDAD

La exhibición: un proceso creador

Sabemos que el lugar y el modo en que se exhibe una obra determinan en gran medida su percepción. Así como la producción de imágenes implica articular procesos sensibles e inteligibles para dar

lugar a la creación, el emplazamiento o la exhibición también tienen estas características. Si los alumnos son autores de sus obras, deben ser ellos quienes decidan los criterios de exhibición y socialización de las mismas, y tales decisiones deberían formularse desde una mirada apropiada y estética respecto de las producciones, no desde una única opción material y espacial dada por la o el docente.

Esta actividad puede iniciarse en la apreciación de catálogos en papel y en versiones digitales, análisis del diseño, tipografías, información y formas de comunicación, destinatarios, etcétera.

Diseño y realización de catálogo e invitación para la muestra en la escuela: elección de un título que se relacione con las obras realizadas; criterios curatoriales: lugar de emplazamiento, elección de soportes, tarimas, tipo de iluminación, etcétera.

6. Evaluación y planificación: diálogos entre planes, pasajes y arribos

1. ¿Qué evaluar?

La tradición en el campo de la evaluación está mucho más relacionada a aspectos conductuales y normativos que a la observación de procesos de aprendizaje.

Resulta por demás conocida la identificación de la evaluación como práctica examinadora en la cual se califica a partir de datos cuantitativos (la cantidad de trabajos realizados, la participación en clase en términos de cantidad de intervenciones) y de aspectos del comportamiento (la atención, el tener los materiales solicitados, la actitud corporal, entre otros), de manera que el primer problema aparece en la idea misma de la evaluación y, por consiguiente, en los criterios que se emplean en su práctica.

Si se vuelve sobre la idea de que la educación plástica como cuerpo curricular es un área formativa y expresiva, será preciso, en primer lugar, observar qué dimensiones del proceso de aprendizaje pueden evaluarse y qué cuestiones pertenecen al ámbito más íntimo e inmensurable de cada alumno. Desde luego, ese mundo interior –el contenido del relato visual, la expresión, los temas elegidos– no es punto de ancla para una práctica evaluativa.

"Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento" (Álvarez Méndez, 2001), lo cual hace pensar en una reconversión de la práctica evaluativa. En lugar de examinar si se ha aprendido una cuestión en particular, ha de observarse qué se aprendió a nivel del lenguaje plástico (elementos y sus relaciones, procedimientos) y a nivel de proceso (autonomía, interacción con "lo otro").

Los criterios de evaluación en plástica han sido, tradicionalmente, tan endebles como las consignas de producción; vale decir, donde

no existe una consigna significativa y con una identificación clara en términos de contenidos y propósitos, la evaluación se vuelve impracticable, pues queda supeditada a un conjunto de mediciones que poco tienen que ver con la valoración de qué se ha aprendido y cómo se ha aprendido, ni con cuáles han de ser los logros de cada alumno. La tradición ha edificado categorías que se sustentan en un alumno que preexiste a los sujetos reales con los que trabajamos cotidianamente; se trata de estereotipos en la concepción de "alumno" que circulan tanto entre docentes como en familias y entre los propios niños y adolescentes. Entre esos estereotipos encontramos:

- *El alumno que dibuja bien*: la idea del buen dibujo se asocia al mayor grado de referencialidad respecto del objeto representado. Dibujar bien se asume como habilidad para "copiar".
- *El alumno que hace caso*: hacer caso es cumplir con las instrucciones que da el docente, aunque esa instrucción sea arbitraria o despojada de sentido. Se podría ejemplificar la instrucción de tipo procedimental como "hay que pintar adentro de la figura sin pasarse del borde", o "hay que llenar toda la hoja con colores primarios sin que se mezclen".
- *El alumno que trae los materiales*: tener los materiales pareciera implicar que se ha conquistado cierto nivel de responsabilidad y/o autonomía, pero... ¿a quién se está evaluando en realidad? ¿A los alumnos o a sus familias?
- *El alumno que tiene su carpeta completa*: el volumen de producción constituye una medida del ritmo de trabajo; si ha trabajado todas las clases y durante toda la clase, debería tener muchos trabajos "terminados". Los procesos creadores se transforman en meros procesos productivos, el taller es más una fábrica que un espacio-tiempo de introspección y de exploración sensible de los elementos del lenguaje, de las acciones de las herramientas, etcétera.

La evaluación es una práctica en la que están implicados los procesos y las producciones de los alumnos, tanto como las propuestas que dieron lugar a ellas. Entonces, no hay evaluación posible si no se toma en cuenta una mirada sobre la práctica, y no sobre problemas generales de la práctica docente sino sobre las estrategias específicas que se desplegaron en un tiempo, con un grupo, en una secuencia o proyecto. Si, por ejemplo, el docente "lee" que los alumnos no se han interesado en la propuesta, o que lo han hecho al principio pero que el interés declinó al cabo de cierto tiempo, cabe preguntarse qué

Imagen 1. Paul Klee, *Carnaval en las montañas*, acuarela sobre papel, 23,5 x 31,1 cm, 1924.

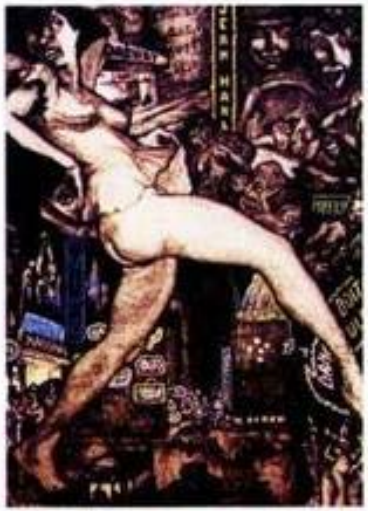


Imagen 2. Guillermo Facio Hebequer, *Calle Corrientes* (de la serie "Buenos Aires"), litografía color 66 x 47 cm, s/d.

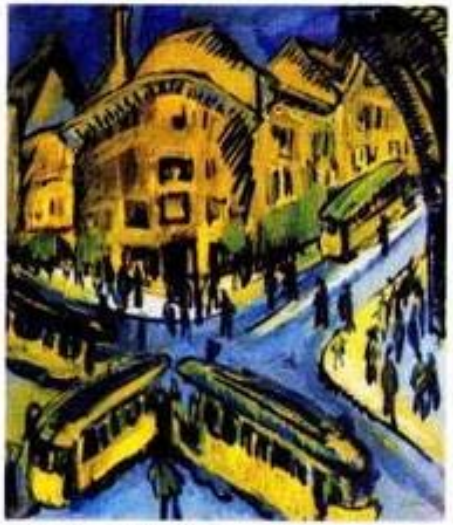


Imagen 3. Ernst Kirchner, *Nollendorf Square*, óleo sobre tela, 69 x 60 cm, 1912.

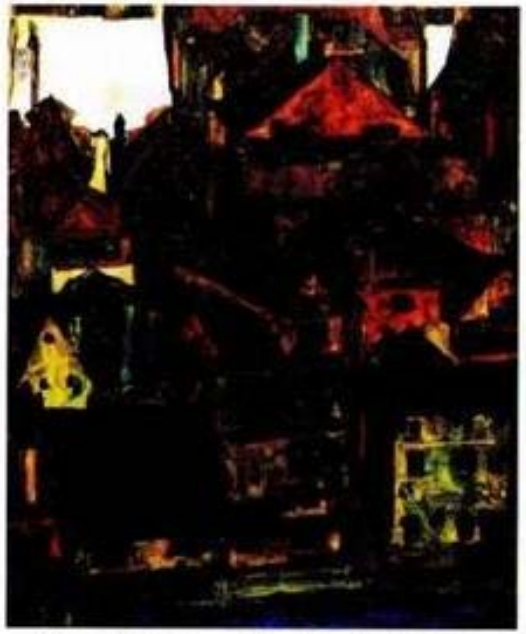


Imagen 4. Egon Schiele, *Krumau*, óleo sobre tela, 37,2 x 29,3 cm, 1911.

Imagen 5. Silvina Paulón, *Nubarrón*, grabado sobre PVC, 90 x 60 cm, 1996.

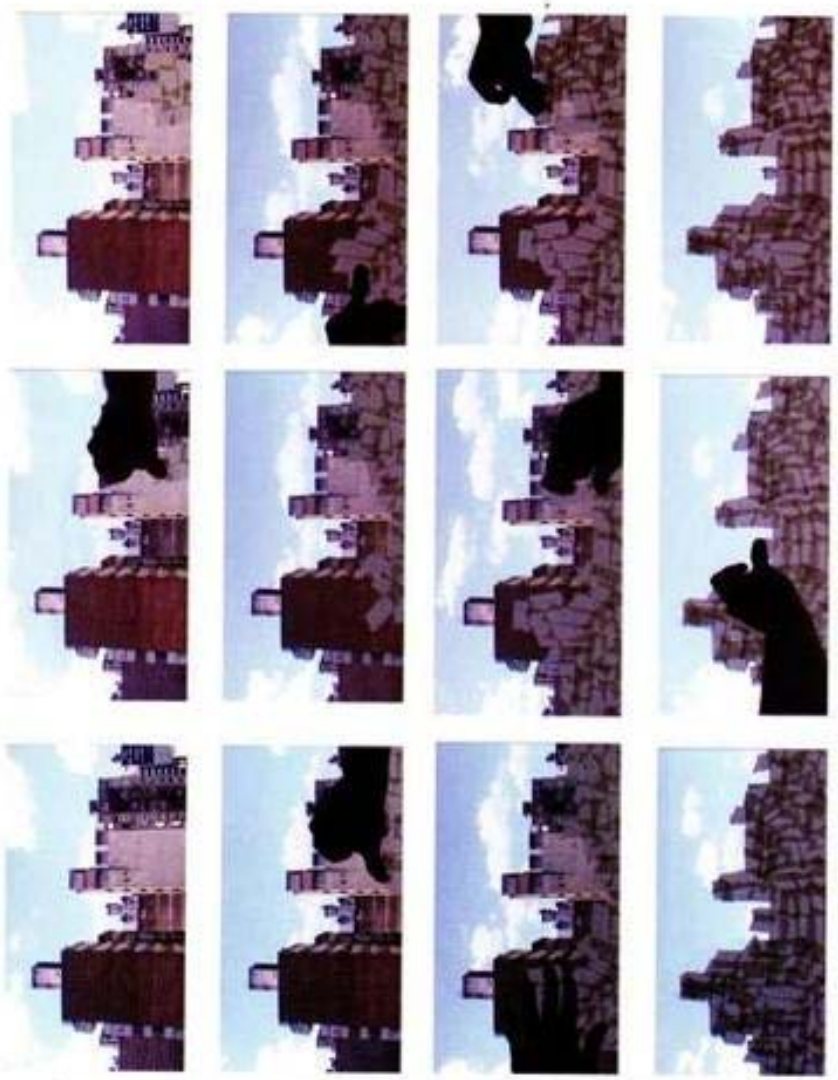


Imagen 6. Camilo Guinot, sin título, 2010 (fotogramas de video monocanal, 4' 08").

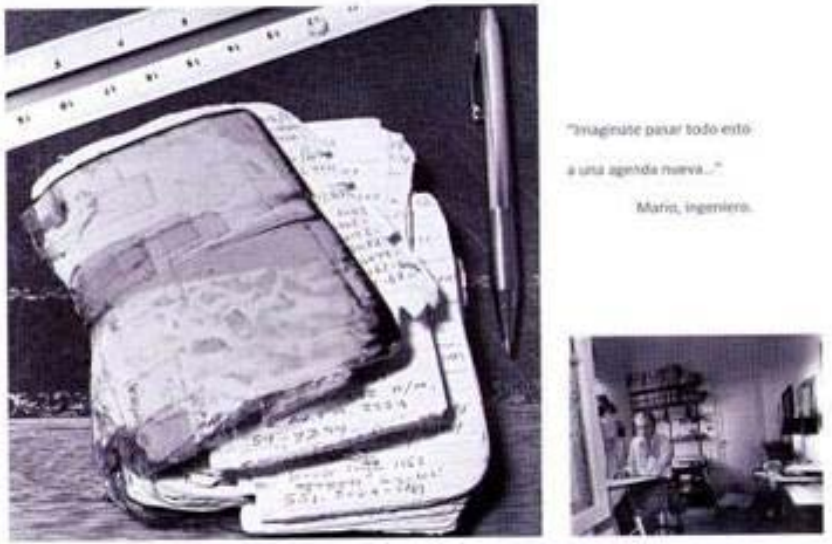


Imagen 7. Pablo Garber, *Agenda-Mario* (de la serie "Cosas que no quieren morir"), fotografía, medidas variables, 1997.

Imagen 8. Gabriel Ramírez, *María Elena Walsh*, dibujo y digitalización, medidas variables, 2010.

Imagen 9. Camilo Guinot, sin título, instalación de tanzas y aviones de papel en cocina, Espacio La Punta, San Miguel de Tucumán, 2010.

Imagen 10. Javier Bernasconi, *Sello*, escultura en hierro batido, 2009.

sentidos tenía, con qué consigna/s se abrió, si hubo intervenciones que fomentaran la continuidad y profundidad en la creación de esa imagen, si se crearon condiciones de viabilidad (como la elección de ciertos materiales y herramientas posibles para desarrollar la imagen), si se administraron tiempos de plena producción y otros de apreciación sobre la propia producción con el fin de redescubrir lo que la imagen va manifestando, si la propuesta implicaba algún tipo de desafío para los alumnos, si el o los procedimientos sugeridos se adecuaban a las posibilidades de estos alumnos (según sus capacidades motrices, por ejemplo), etcétera.

Todos estos puntos de observación y reflexión son materia de revisión continua que trasciende la idea de "bueno y malo"; es decir, lo que la evaluación debería buscar es el vínculo entre la construcción de conocimientos y los *cómo* de esas construcciones, sin que el resultado de la evaluación se torne una categorización de acciones y estrategias, mucho menos una categorización estanca. Si se toma el ejemplo de "a los alumnos no les interesó esta propuesta", lo interesante sería el encuentro con las razones y no la determinación de que esa propuesta es inválida pues, en todo caso, no fue válida en "esas" condiciones, con "ese" planteo y/o con "esos" tiempos. Habrá que repensarla, sin duda, pero no necesariamente descartarla, a menos que evaluemos que el problema estaba en las entrañas de la propuesta, es decir, en su sentido. Cuando nos preguntamos acerca del sentido de una propuesta y la respuesta tarda en llegar o lo que nos respondemos no se encuadra en la formación general sino en cuestiones de profesionalización del arte, debemos "barajar y dar de vuelta".

Los ejemplos que se presentan a continuación no son citas textuales, pero sí aproximaciones a dichos de algunos docentes en distintas instancias de reunión entre colegas y en cursos de capacitación:

> *Bajamos fotos de internet para que dibujen lo que ellos quisieran porque así iban a empezar motivados, están todo el día con la computadora y no les interesa otra cosa.*

> *Quise que hicieran un mural porque así aprenderán técnicas más complejas y se van entrenando en el quehacer artístico; es una manera de promover mano de obra calificada en el mundo del muralismo.*

> *Venimos trabajando con el color, entonces pensé en armar un gran círculo cromático para luego jugar como si fuera una ruleta o un twister.*

¿Qué sentido le ha dado la o el docente al arte, a la educación artística y a los alumnos en cada uno de estos casos? Es muy interesante observar que, en el momento de evaluar, surge con mucha claridad la concepción que tenemos de cada una de estas cuestiones. Se pone en juego nuestro sistema de creencias y de expectativas, nuestro nivel de compromiso, nuestro trato (o destrato) con cada una de ellas.

En el primer ejemplo aparece el vaciamiento de sentido y de propuesta: la o el docente cree que un hábito de los chicos es definitivamente todo su posible interés, y aun si así lo fuera (cosa improbable), confunde su rol al desvanecer los propósitos del área en un acompañamiento muy llano de lo que supone que los chicos quieren hacer. Sabemos que es imprescindible al menos intentar conocer a nuestros alumnos, reconocer sus gustos, sus intereses y darles entidad, pero ese mundo es de ellos, y nuestra tarea sigue siendo la enseñanza. Debemos hurgar en varios lugares simultáneamente para construir nuestra planificación y nuestras propuestas específicas, en el diseño curricular antes que nada.

En el segundo ejemplo vemos cómo se confunden los propósitos medulares que el área tiene en los niveles de formación general (sea en escuelas primarias o secundarias). La educación plástica no tiene como finalidad la formación de artistas sino la enseñanza de un lenguaje que amplíe las capacidades de expresión y de comprensión del mundo. De hecho, a diferencia de las escuelas artísticas (donde sí se imparte ese tipo de formación específica, y los alumnos aprenden por "disciplinas" o talleres diferenciados), la educación plástica está desarrollada en los documentos curriculares con una mirada generalista. Esta "asignatura" habilita tanto la enseñanza de la representación del espacio tridimensional en la bidimensión, como la manera en que se pueden visitar los museos de arte, tanto como los procedimientos que usó Banksy para pintar grafitis en la frontera de Jordania. Enseñamos, o deberíamos enseñar, con esa amplitud y entendiendo que ese alumno con el cual estamos trabajando no ha decidido (al menos no por ahora) ser artista.

En el tercer ejemplo se observa sobre todo el desplazamiento del objeto de estudio. Ésta es una situación bastante habitual: decir que se está trabajando cierto contenido cuando en realidad se está abordando otro, o ninguno. Si bien es deseable darle un acento lúdico a algunas actividades, convertir un círculo cromático en ruleta no representa aprendizaje alguno para los alumnos, ni pone en juego sus capacidades de resolución, de creación u otras. Además, como se ha dicho anteriormente, en el nivel primario y

en el medio no enseñamos teoría visual, y el círculo cromático es un problema teórico del color. En este último ejemplo vemos además otro problema frecuente en las clases de arte: los alumnos se transforman en hacedores o realizadores de un proyecto personal del docente: *"Yo hago una ruleta con el círculo cromático y ellos juegan mi juego"*.

Si la evaluación se basara en parámetros absolutos como las categorías "bueno" y "malo", se generaría una estereotipia en la práctica, circunscripta a un acotado repertorio de "actividades exitosas", eso que comúnmente llamamos "fórmula o receta".

¿Cuáles pueden ser, entonces, criterios de evaluación sustentables en el territorio de las artes visuales?

- Con relación a la práctica docente y a la propuesta:

  - ✓ ¿Planifiqué este proyecto o secuencia teniendo en cuenta contenidos específicos?
  - ✓ ¿Anticipé este proyecto a mis alumnos, promoviendo el deseo de hacer, de mirar, de comprometerse con la búsqueda de materiales y de tratamiento estético?
  - ✓ ¿Busqué un equilibrio entre actividades en torno a la creación de imágenes, así como a la apreciación y contextualización de esas y/u otras producciones artísticas, recortes culturales o naturales?
  - ✓ ¿Consideré la organización de espacios físicos, materiales y herramientas para potenciar los recursos existentes?
  - ✓ ¿Enuncié consignas claras? ¿Enuncié consignas de continuidad? ¿Comuniqué el sentido de esas consignas y de la propuesta en general? ¿Recuperé esos sentidos dialogando con los alumnos?
  - ✓ ¿Intervine en los procesos de creación de los alumnos? ¿Cómo y para qué intervine? ¿Qué intenté aportar: resoluciones técnicas, resoluciones estéticas, preguntas acerca del sentido de la imagen, preguntas acerca de la elección de un determinado color o de una forma, sugerencias para mirar la obra de un compañero, de un artista o de cierto recorte visual del entorno (por ejemplo, la confluencia de planos en un ángulo del aula), etcétera?
  - ✓ ¿Identifiqué cualidades expresivas diferentes y distintas resoluciones estéticas y/o técnicas en las producciones de mis alumnos? ¿Manifesté al grupo esa mirada sobre "lo diverso"?

• Con relación a los procesos de aprendizaje del alumno, sus vínculos con la propuesta y con el grupo:

- ✓ ¿Comprendió las consignas? ¿Qué tipo de compromiso estableció con la propuesta (sólo de tipo "material", sólo de tipo "formal" o de pleno desarrollo estético)?
- ✓ ¿Cómo comunicó sus ideas y sensaciones en las instancias de apreciación: qué lenguaje empleó, intentó poner palabras más o menos específicas, relacionó esta imagen con otra/s, tomó tiempo para indagar relaciones entre la imagen y su mirada?
- ✓ ¿Cómo interactuó con sus pares y conmigo: escuchó a los compañeros, manifestó respeto por las ideas del grupo, construyó algún lugar en el grupo (cuál)?
- ✓ ¿Qué relaciones existen entre la creación del alumno y la propuesta: cumplió con búsquedas formales y expresivas formuladas por las consignas, no desarrolló una imagen en torno a la consigna sino que "tramitó" la producción, trascendió las consignas sumando ideas o resoluciones técnico-estéticas propias que no habían sido sugeridas por mí?
- ✓ ¿Cómo utilizó las herramientas, materiales y soportes? ¿Exploró nuevos usos o acciones además de utilizar los que ya conocía? ¿Adecuó los procedimientos técnicos a sus búsquedas e intenciones plásticas?

Esto nos devuelve al principio: no se puede evaluar lo que no se enseña, no se pueden establecer criterios de evaluación cuando no se ha fijado un plan, cuando no se han organizado secuencias con propósitos, contenidos y objetivos claros.

La metáfora de un viaje con la cual se titula este capítulo puede poner algo de luz sobre este asunto: evaluar es como viajar, es relacionar el mapa con los lugares visitados, comparando distancias y transportes, viendo cómo hemos llegado al sitio en que estamos y a qué otro lugar podríamos ir ahora, y entonces vuelve a surgir la necesidad de mirar el mapa... El mapa es nuestra planificación, los transportes son las actividades concretas que proponemos para que los alumnos transiten el viaje, los arribos a un lugar son logros y plataformas desde las cuales es posible seguir viajando en busca de nuevos sitios, de nuevas experiencias (entonces es preciso volver al mapa).

Ese viaje es parte del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje; la evaluación no es un apéndice del total del proceso sino parte nodal del mismo. Cuando se decide focalizar la enseñanza en determinados aspectos por sobre otros, o cuando se opta por

organizar una actividad grupal en vez de una individual, lo que subyace es una mirada sobre los procesos que los alumnos han realizado hasta el momento. Muchas veces se piensan o dicen cosas sobre el desarrollo de las clases y/o sobre los alumnos dándoles como único sentido el ser "comentarios" cuando, en rigor, son observaciones que forman parte de una práctica evaluativa:

> *Este año quiero que trabajemos en proyectos colectivos, que aprendan a asumir distintos roles, a expresar y respetar opiniones, a intercambiar ideas y convertirlas en imagen... estos chicos no saben escucharse...*
>
> *Este grupo necesita hacer actividades cortas, cuando los proyectos toman varias clases se dispersan y se desvirtúa la propuesta.*
>
> *Creo que estos chicos necesitan más que otros visitar un museo, porque hasta ahora nunca tuvieron esa experiencia desde la escuela.*
>
> *Cuando usan un material nuevo ponen más atención, algunos chicos que generalmente tienen dificultad para concentrarse y terminar su trabajo logran más cosas, y otros tardan más tiempo en empezar, dicen que no saben cómo arrancar...*

Estas observaciones de distintos docentes sólo pueden manifestarse luego de mirar situaciones y procesos en el desarrollo de distintas actividades durante cierto tiempo. Comprobamos entonces que la evaluación aparece en la cotidianidad de las prácticas docentes y que, al igual que la planificación, no debería ser el "cuco" que amedrenta a alumnos, maestros y profesores.

Sin embargo, al hablar de evaluación y de planificación –dos cuestiones inseparables–, muchos docentes sienten incomodidad, desconcierto, temor o simplemente desinterés. Hay muchas condiciones que explican tales impresiones, y aunque revisarlas no implica reformular la práctica evaluativa ni mucho menos determina una renovación del entusiasmo por la planificación y la evaluación, es importante comprender para no juzgar, algo muy habitual cuando se habla de evaluación.

Hay que volver una vez más sobre las tradiciones en la formación de magisterios y profesorados artísticos, donde lo pedagógico ha sido una zona borrosa y de poca importancia, especialmente cuando se trata de aspectos de diseño, planificación y evaluación. Histórica-

mente, se dio cabida a la adquisición de algunos recursos para trabajar "técnicas" compatibles con el ámbito escolar. Los estudiantes de los magisterios y profesorados artísticos convertidos en docentes se llevaban, con suerte, una batería de actividades para el aula, pero casi en ningún caso herramientas para pensar propósitos, contenidos, secuencias y criterios de evaluación de sus propios procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los alumnos (claro que también los docentes aprendemos, y eso forma parte de lo evaluable en nuestra tarea). Esas tareas –planificar y evaluar– tomaron un sentido más administrativo que pedagógico porque, además, "son papeles que nadie lee".

Esto conduce la mirada hacia otros actores institucionales: equipos de conducción y supervisores. Es cierto que durante mucho tiempo se solicitaban planificaciones, informes de proceso y evaluaciones que pasaban a engordar un cajón o una carpeta, y que esa tramitación de las reflexiones y escrituras de los docentes provocó una erosión en sus ganas de revisar enfoques y criterios para realizarlos. Aun con ese agotamiento, los docentes suelen reconocer que la evaluación y la planificación son "problemas" más que partes de sus tareas y prácticas, y que consideran indispensable capacitarse para hacerse de esas herramientas que no adquirieron en su formación inicial. Se vislumbra una reconversión de esta tradición, y de hecho existen equipos de conducción y supervisores que organizan reuniones de personal o encuentros institucionales en los que el eje de trabajo son las planificaciones y/o las evaluaciones: se comparten los proyectos de uno o varios docentes como disparador de reflexiones y discusiones acerca de los contenidos que deben enseñarse, o de los enfoques y hasta de las particularidades de algunas actividades concretas. Es el momento en que la discusión abstracta que suele acontecer en torno a lo que el diseño curricular prescribe deja de ser especulación y se convierte en un horizonte posible. Es importante señalar que se trata de un *horizonte* y no de una certeza, porque todo plan y toda mirada que tengamos sobre lo que ocurre y lo que ha ocurrido tendrá siempre una distancia con lo que realmente sucederá, sucede y ha sucedido. Una planificación no garantiza que las cosas habrán de darse tal como las proyectamos, ni la evaluación desnuda verdades absolutas sobre los procesos. La planificación es una expresión de *lo futurable*,[1] y la evaluación es un recorte de realidades ocurridas que hemos podido identificar y

1. Aquí el término se emplea como expresión del "futuro deseable".

conceptualizar desde nuestra subjetividad, pero siempre hay cuestiones que no hemos visto o atendido o que pueden entenderse de otro modo. Podríamos decir que la planificación y la evaluación son instancias falibles e indispensables; es decir que el hecho de que no podamos proyectarlo todo, comprenderlo todo, redefinirlo todo, no implica que estas prácticas sean inútiles sino todo lo contrario. Justamente, el hecho de que las prácticas educativas sean territorio de tanta complejidad, desconciertos e interrogantes hace indispensable la búsqueda de al menos algunas certezas: qué queremos enseñar en función de quiénes son nuestros alumnos, cómo se están produciendo sus aprendizajes en función de qué y cómo estamos enseñando. Esos propósitos sí son certezas (lo que puede cambiar es el devenir de las cosas), como lo es el compromiso con que nos hacemos cargo de nuestra tarea docente, el respeto con el que miramos a nuestros alumnos, etc. Justamente, una de las formas de respeto para con nuestros alumnos consiste en *mirarlos* (en sus haceres, en sus decires, en sus inquietudes, etc.), y en gran parte de eso se trata una evaluación.

Otra de las razones que obstaculiza una práctica evaluativa y proyectiva comprometida es el hecho de no contar con tiempo rentado para estas tareas. Todos sabemos que evaluar y planificar son tareas que demandan una cantidad de horas, y que no basta con realizarlas una vez al año sino que requieren cierta periodicidad. Las realidades no son estancas; nosotros, nuestros alumnos, los movimientos institucionales, las demandas del "afuera", todo está en constante devenir. La evaluación debería ser mucho más que calificar bimestralmente a los alumnos, entregar un informe anual y completar un formulario de autoevaluación del docente con cruces en los casilleros impresos. Y el hecho de que no exista un financiamiento de horas destinadas específicamente a esta tarea da cuenta de una política educativa que destrata la calidad pedagógica de las escuelas y de cada área curricular en particular.

A primera vista resultaría extraño que, cuando ocasionalmente los docentes tenemos una oportunidad para reunirnos a evaluar(nos), caigamos en lugares comunes, en miradas bastante superficiales o en enojos personales cuando alguien observa nuestra tarea con algún señalamiento, en vez de capitalizar la oportunidad que tan pocas veces tenemos a nivel institucional. En cambio, reproducimos el temor que los alumnos sienten al ser examinados, o ellos reproducen el temor que nosotros sentimos a ser examinados. Sea como fuere, pareciera que lo que abunda en los procesos de enseñar tanto como en los de aprender es el miedo a equivocarse, y la evaluación nos

hace mirar eso que llamamos "error". Si tenemos equivocarnos es porque históricamente se ha trabajado sobre una lógica dicotómica: éxito o fracaso, bello o feo, bueno o malo, acierto o error.

Pero antes que nada deberíamos preguntarnos qué es el éxito, qué es el fracaso, tanto en el mundo escolar como en el mundo del arte, pues en ambos se trata de representaciones que operan con mucha fuerza sobre los sujetos que forman parte de ellos. En la sociedad actual la idea de éxito está estrechamente vinculada al acceso económico, al capital de información y contactos personales, a la exhibición en lo público;[2] que no son más que sujeciones del sujeto, marcas que lo registran como perteneciente a cierto ámbito, convenciones que se desprenden del interés de los grandes grupos económicos que regulan la vida de las sociedades.

Si vivimos en un mundo que laurea a los "exitosos" y aparta a los que "no lo son" o a los que "se equivocan", es comprensible que asociemos el error al fracaso, que nos ponga incómodos la mirada que otro hace sobre nuestra tarea o que sencillamente no tengamos el menor deseo de revisar cómo enseñamos, ni para qué, ni qué están aprendiendo nuestros alumnos.

El único modo de abolir estas categorizaciones que tanto daño han hecho a la educación en general y a la educación artística en particular es instalar otros índices, como se ha ejemplificado en párrafos anteriores, utilizando preguntas que apunten a averiguar qué se ha enseñado y qué han aprendido los alumnos en vez de corroborar si un contenido ha sido aprendido con un "sí" o un "no". No se trata de una diferencia semántica sino de enfocar la mirada en torno a lo que las experiencias sucesivas producen, dejan, generan, en vez de creer que los objetivos se lograron o no se lograron, que los propósitos se cumplieron o no se cumplieron, y que en esas respuestas se agota la evaluación.

Como en otros casos, la estructura escolar –impermeable luego de tantos cambios de paradigma pedagógico– no nos permite volcar aspectos fundantes de la evaluación sino "calificar" con un sistema numérico o similar (tanto la enseñanza como el aprendizaje, pues docentes y alumnos padecen la misma práctica examinadora).

2. Por ejemplo, en la vida de los artistas históricamente se ha dado importancia a las muestras realizadas, y el estatus que confiere una muestra al artista se ha montado según se trate de espacios centralizados (museos, galerías famosas) o periféricos (centros culturales barriales, bares, clubes, etc.), exhibiciones colectivas o individuales, con determinado curador, etcétera.

> Planificar, proyectar e incluso despertar ilusiones con un nuevo discurso sobre educación y sobre evaluación, sobre el currículum y sus posibilidades, y no superar el actual sistema de calificaciones (y lo que es más grave, el sistema de selección/selectividad) hace peligrar tanta propuesta. (Álvarez Méndez, 2001: 66)

2. Componentes y posible organización de las planificaciones

A continuación se sintetizarán los sentidos de cada uno de los componentes de una planificación. Antes que nada es imprescindible tener en cuenta que la "tecnología" de la planificación está en constante cambio, y que existen muchas formas operativas de planificación que valen en la medida en que sean claras, rigurosas conceptualmente y organizadas de manera que el docente pueda utilizarlas como instrumento clave de su práctica.

I. Fundamentación de la propuesta. Este espacio se reserva para dar cuenta de los problemas, las necesidades o inquietudes que motivan el abordaje de un proyecto, o la elección de un determinado enfoque, o la exaltación de algún eje o aspecto de la enseñanza. Tal elección supone dar respuesta a una situación determinada (a nivel curricular, a nivel institucional, etc.), por lo que es interesante plantear algunos de los debates actuales sobre la temática del proyecto, o sobre su modalidad, y aquellos elementos que han surgido del diagnóstico que determinan el tono de la planificación.

II. Propósitos. Los propósitos son del docente, vale decir, son las cuestiones que el docente se propone en su propio hacer, desde su rol y desde su tarea. De alguna manera configuran sus propias metas y son quizá el espacio de la planificación donde se expone más evidentemente la mirada que el docente tiene sobre los alumnos, sobre la educación plástica, sobre la escuela y su misión, etcétera.

- Promover la adquisición de conocimientos en el lenguaje plástico-visual, propiciando situaciones y experiencias en las que los alumnos puedan expresarse desde la creación de imágenes.
- Estimular las capacidades de observación, de imaginación y de fantasía en la producción y apreciación de imágenes producidas o naturales.

- Crear condiciones favorables para indagar las distintas disciplinas de las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, animación, fotografía, etcétera).
- Propiciar tiempos-espacios de apreciación y contextualización de obras de arte teniendo en cuenta el patrimonio artístico-cultural de nuestra ciudad, del país, de Latinoamérica y del mundo.
- Organizar experiencias directas en distintos ámbitos artísticos y culturales: museos, galerías, calles, talleres de artistas, centros culturales, etcétera.
- Estimular un espíritu crítico y sensible con relación a la obra propia, a la de los pares y a la de artistas reconocidos.
- Consolidar hábitos de trabajo: valorar los tiempos y los recursos materiales en torno a la producción y al espacio físico del taller (uso criterioso de materiales y herramientas, conservación de trabajos en proceso y terminados, etcétera).
- Crear condiciones para socializar la producción a través de exposiciones dentro y fuera de la escuela, o en publicaciones barriales, blogs y revistas digitales, favoreciendo una ligazón entre la escuela y la vida extramuros que acorte la brecha entre el arte dentro y fuera de la escuela.

III. Contenidos. Los contenidos son el qué de la enseñanza: qué cuestiones del lenguaje, qué procedimientos, qué recortes del arte queremos enseñar. Esa elección no surge arbitrariamente de cada docente sino que se desprende del diseño curricular y/o los programas, donde los contenidos enseñables en cada ciclo están enunciados y organizados en los tres ejes (producción, apreciación y contextualización), como ya hemos visto en el caso de la ciudad de Buenos Aires. Ese enunciado de contenidos es lo suficientemente amplio como para que cada docente oriente su selección en función de las necesidades de su grupo. De hecho, la transcripción de contenidos desde el diseño –que es una práctica bastante habitual en la planificación docente– trae el enorme problema de la vaguedad y la falta de especificidad que hacen que, a pesar de la letra de la planificación, no sepamos qué se pretende enseñar. Otro de los problemas bastante habituales en el enunciado de contenidos es entremezclar los problemas del lenguaje plástico-visual y procedimentales con "temas" de ficción o de otras áreas curriculares que, en rigor, podrán ser conversados pero no serán cuestión de enseñanza, por lo tanto no son parte del cuerpo de contenidos. Veamos un ejemplo:

- Formas tridimensionales
- Modelado
- Monstruos e insectos

Ahí se han planteado generalidades como hablar de "formas tridimensionales" y de "modelado", y se coló un disparador de la imagen y de la imaginación-observación: "monstruos e insectos". Algo muy distinto sería enunciar lo siguiente:

Tomando como punto de partida la observación de insectos (sus formas, articulaciones, texturas y movimientos) se trabajará:

- *Imagen tridimensional: formas en volumen erguidas y su relación con el espacio circundante.*
- *Estructura, punto de apoyo, equilibrio.*
- *La textura como elemento descriptivo.*
- *Modelado en arcilla: punto de la pasta, uso de estecas y devastadores. Conservación de la humedad.*
- *Creación de grupos escultóricos colectivos; combinación de las producciones individuales en un nuevo contexto visual. Análisis de bases, soportes y escenarios posibles para su concreción.*
- *Análisis de las obras producidas y reflexión sobre los procesos que dieron lugar a su creación.*
- *Intercambio de ideas, respeto por las opiniones en acuerdo y en disenso.*

Evidentemente, ahondar en el "qué de qué", o sea en la especificidad de cuestiones que queremos enseñar, insume mayor cantidad de tiempo en el momento de planificar. Pero ese tiempo invertido determina un allanamiento del camino en cuanto a organización de las clases y a elección de materiales y recursos didácticos, pues al leer una planificación más detallada se desprende rápidamente la secuencia de actividades posibles para su abordaje.

IV. Objetivos. Los objetivos describen horizontes que el alumno debe alcanzar, son direcciones, inclinaciones hacia lugares de logro significativo (o sea, que tengan un sentido para el alumno).

Si bien la categorización de los objetivos en términos de "objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales" ha caído en desuso, es importante sostener una mirada que contemple a los alumnos en todas sus dimensiones. Es decir, no deberíamos perder de vista los propósitos que atienden al desarrollo curricular, estableciendo metas que surjan del cuerpo propio que la plástica tiene en tanto

lenguaje, sin que ello implique descuidar otras posibles construcciones del conocimiento, especialmente aquellas vinculadas a la construcción de ciudadanía, que es un sentido medular en la escuela primaria y media.

Vale la pena aclarar aquí que la construcción de la ciudadanía no está asociada a la mera exaltación de símbolos o a la réplica de rituales vacíos de sentido sino a la conformación de cierto tipo de relaciones con los otros (con los pares, con adultos docentes, con adultos familiares, con vecinos) y con los espacios públicos en tanto lugares de participación e intervención (el espacio de la calle, el espacio de la escuela, el espacio del aula, el espacio entre nosotros y también "mis" espacios). La calidad de esos vínculos con los otros y con uno mismo, así como con la producción de imágenes y con las instancias de socialización de lo producido, dependen en gran medida del tipo de intervención que hagamos en la totalidad del proceso y de las decisiones en torno a cómo conformar grupos y para qué, cuáles son los roles, las tareas, las expectativas de participación y valoración en cada instancia de un proyecto (sea éste individual o grupal).

V. Secuencia de actividades. Es importante recordar que la actividad constituye un medio para abordar contenidos y que debe pensarse adecuada a experiencias previas, de manera que no se repitan sistemáticamente los mismos problemas de lenguaje, ni los medios de producción.

> Debe señalarse que el término "actividad" es básico en la concepción de currículum que se plantea aquí. La actividad supone que el currículum incentivará al estudiante para que realice cierto tipo de acción, como pintar, discutir, leer, analizar o explorar algún objeto o idea. En este sentido, que un profesor o un grupo identifique una serie de temas no constituye un currículum más de lo que lo constituiría un libro, por sí mismo, o un solo cuadro. Un currículum es una serie de actividades diseñadas para que el estudiante se comprometa con cierto contenido del que se pretende obtener consecuencias educativas. Una actividad presupone cierto contenido; no hay actividad sin contenido. (Eisner, 1972: 139)

Como ya se ha dicho, la secuencia de actividades debe tener en cuenta saberes previos de los alumnos para posibilitar que se establezcan nuevos desafíos desde lo procedimental y desde lo conceptual. A partir de este enfoque, las actividades no se organizan como un cúmulo de producciones inconexas, sino como un recorrido de situaciones con creciente complejidad, en el que cada paso cristaliza parte de una construcción y "lo hecho" se recupera en el nuevo hacer.

> Si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de los proyectos les exige. Cuando esto ocurre, a menudo sucede que, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación con éste no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza. En definitiva, la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión.
>
> El currículum de arte debe intentar evitar estas situaciones. En primer lugar, es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes en los que van a trabajar los niños. Un currículum de arte necesita continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte de un repertorio expresivo. Sucumbir al encanto de la novedad no sustituye el análisis de las demandas que una tarea exige a los niños, ni a la utilización de los resultados de dicho análisis en la selección de tareas posteriores. (Eisner, 1972: 145)

Anexo 1

El arte como laboratorio: acción e investigación en la transformación de objetos y materias

Uno de los problemas más frecuentes en las escuelas y en las aulas o talleres de plástica en especial es el financiamiento de materiales que faciliten la producción de proyectos artísticos. Sin embargo, la idea de que existen materiales específicos y costosos para la actividad artística y que la escuela debe reemplazarlos por cualquier otra cosa, sea cual fuera su calidad, es una idea que deberíamos desterrar. Ya hemos visto que el arte contemporáneo recorre los más variados usos y materias, y que lo que hace tiempo se llamó "material de desecho" hoy no es más que *materia* con sus cualidades como cualquiera otra tradicionalmente destinada a la producción plástica. Es interesante otorgar igual jerarquía a un trozo de tela, un recorte de plástico o un bloque de *palo blanco*. Que una tinta elaborada con remolacha tenga importancia como la tiene un óleo, es una manera de reconocer la visualidad del entorno, de abolir categorías vinculadas al poder adquisitivo de las familias de los alumnos y de poner el acento en lo que se puede hacer con cada materia, en vez de apoyarse en la creencia del "no poder" por falta de determinado material.

Esto no equivale a decir que se puede enseñar con nada, pues existen determinados problemas de enseñanza y contenidos indispensables en el currículum de arte que no pueden abordarse sin contar con ciertas condiciones físicas y con materiales específicos. Los alumnos deben transitar la experiencia de mezclar pintura, por ejemplo, y eso no se puede hacer con cartón y papel de diario. A la vez, resulta extraño pensar que el color se reduce a unos pomos de témpera, y que en tantos años de escolaridad los alumnos no puedan tener experiencias con pigmentos no industriales, tanto para producir sus imágenes como para apreciar y comprender las lógicas de producción de imágenes desde la prehistoria, y aun la de muchos pueblos que en la actualidad continúan utilizando tecnologías muy elementales como son el mortero y algún aglutinante para fabricar sus pinturas desde extractos vegetales y animales (tal es el caso de las máscaras de la cultura chané, en las que se utilizan caracoles y plantas para fabricar los pinturas que les dan color).

Así como es imprescindible contar con el apoyo de los equipos de conducción y de las cooperadoras para fortalecer la infraestructura de un taller de plástica, es igualmente importante que la o el docente cuente con algunos recursos que optimicen los materiales y las herramientas disponibles. Con esa intención seguidamente se presentan una cantidad de procedimientos

que contribuyen a generar distintas transformaciones y otros rendimientos de materiales muy habituales en los contextos escolares.

Engrudo cocido:

1 parte de harina y 4 partes agua.

Se logra mezclando una parte de harina y dos partes agua en frío (fuera del fuego), luego se inicia la cocción revolviendo permanentemente con cuchara de madera y agregando las dos partes de agua restantes. Al cabo de varios minutos se obtiene una consistencia espesa y apenas amarillenta. Se retira del fuego y al enfriar se agrega un chorrito de formol, vinagre blanco o lavandina. Se conserva óptimo durante tres meses en frasco de vidrio (sin aire) en la heladera.

Esta "receta" puede colocarse en la entrada de la escuela o en los cuadernos de comunicaciones de los alumnos, solicitando a las familias que la elaboren y envíen un frasco con el engrudo cocido cuando sea necesario. En algunas escuelas de jornada completa (que cuentan con cocina), se han organizado jornadas de trabajo con colaboradores de cooperadora y el engrudo se ha conservado en las heladeras de la escuela en frascos esterilizados.

Pasta de papel

El papel es una de las materias que más abunda en las escuelas; muchas de las cartulinas, afiches y hojas que forman parte de las habituales "carteleras" –de las que ya se ha hablado– terminan tirándose a la basura, a pesar del costo que la elaboración tiene en el ambiente natural. Parte de los proyectos institucionales podrían estar ligados a repensar sus propias prácticas, además de las que las sociedades tienen fuera de la escuela; es decir, pensar cómo se usan los recursos, si se reciclan, si se enseña a valorar la fabricación de una hoja de papel o de un lápiz, pues cualquier fabricación tiene un impacto ambiental que debería tenerse en cuenta. Lo que se propone aquí es apostar a una práctica permanente de ciertas nociones que muchas veces no son más que "declaraciones" esporádicas y contradictorias en las escuelas. ¿Por qué desarrollar un proyecto específico sobre "ecología y medio ambiente" cuando la escuela como colectivo descuida cotidianamente los insumos que tanto le cuestan a la naturaleza?

Las pastas de papel se logran acumulándolo en baldes o recipientes amplios, trozados a mano y sumergidos en agua por veinticuatro horas. Luego se muele utilizando una batidora de mano (conocida como *minipimer*) hasta que se haga pasta; se escurre utilizando una tela (por ejemplo, media de nailon) hasta que no suelte ni una gota de agua al estrujarlo. Cuando se encuentra en esta condición se puede mezclar con cola vinílica o con engrudo cocido, y debe usarse en el momento. Si se seca completamente se puede rehidratar, escurrir y volver a comenzar el ciclo de producción.

Existen experiencias de recuperación del papel-color; es decir, clasificaciones de cartulinas de colores que aunque estén ajadas, escritas o arrancadas, se acopian hasta tener una cantidad importante de cada tono. El proceso de licuefacción no vulnera la identidad cromática de este tipo de papel, apenas atenúa su saturación pero conserva el tono. Así, estas pastas pueden ser vehículo de expresión de formas tridimensionales, de relieves, etcétera.

Termofusión de polietileno

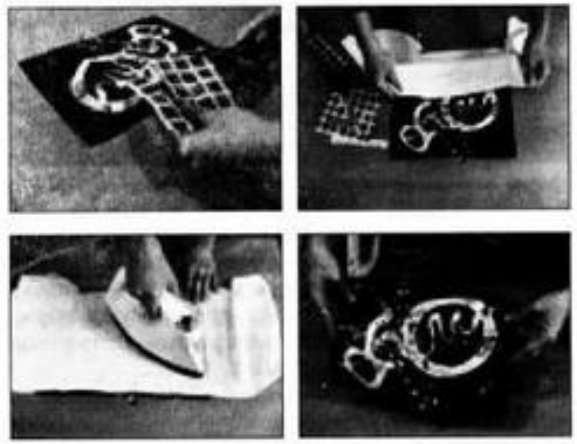
Como en el caso del papel, el polietileno es de uso frecuente en escuelas y fuera de ellas, por supuesto. Bolsas de supermercado, sachets de leche, bolsas de residuos... el polietileno ha impregnado la vida actual con extraordinaria rapidez. Al igual que el papel, este material tiene propiedades muy interesantes pensadas como materia de una producción artística, y habilita distintas transformaciones.

Además de ser un material muy resistente a los agentes climáticos (por ello tan nocivo en el medio ambiente), tiene la particularidad de ablandarse en pocos segundos cuando está expuesto a la fuente de calor de una plancha (de ropa, doméstica). De ahí esta propuesta, que se ha probado en varias escuelas de la ciudad de Buenos Aires: el uso de sachets y bolsas de polietileno para generar imágenes ensambladas, pegadas con el calor de la plancha.

Los recaudos indispensables son los siguientes: colocar una tela entre la plancha y la superficie de polietileno que se quiere unir, y la manipulación de la plancha debe estar a cargo del docente. En todos los proyectos que se han desarrollado con este procedimiento (murales, indumentaria y libros de artista), los alumnos compusieron su imagen sobre un cartón rígido, una vez que terminaron se acercaron cuidadosamente hasta el sector de "planchado", donde el docente se encargó de darle el calor suficiente para que los polietilenos se unieran.

Al igual que cuando se realiza un collage, la actividad previa para llevar adelante este procedimiento es la clasificación de bolsas, que nos proveen de una muy amplia gama de colores y estampados, y los sachets, negros en su interior –lo cual genera mayores posibilidades expresivas–.

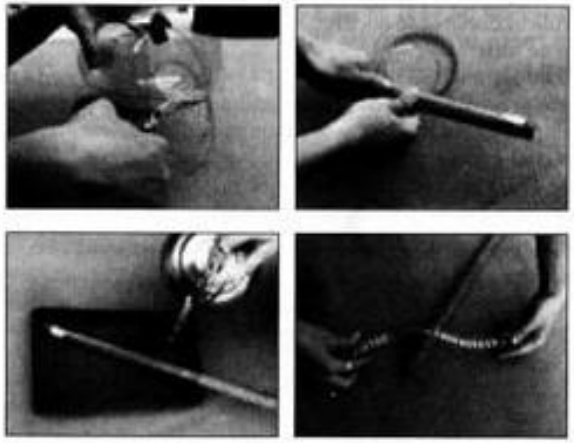
Hay que tener en cuenta que todo el material esté muy limpio y seco para ser usado; y que es posible generar volúmenes, además de jugar en la bidimensión.



Termomodelado de PET

El PET es otro de los materiales que circulan masivamente en la vida contemporánea, con interesantísimas propiedades para generar imágenes. Además de utilizarlo desde sus características de origen (formas redondeadas, a veces con textura rugosa, traslúcido y de distintos tonos, fácil de cortar y de ensamblar), se propone experimentar su modelado por calor. Para esta experiencia se debe usar el PET liso (botellas que no tengan surcos o rugosidades), cortando en forma continua para obtener una cinta (que puede tener distintos grosores). Esa cinta se enrosca en un palo de madera o en un caño de PVC con el máximo de tensión y sin dejar espacio entre una vuelta y otra. Ambos extremos (el comienzo y el final) se pegan con cinta de enmascarar a la varilla o caño. Se puede sumergir en agua hirviendo o tirarle agua hirviendo de punta a punta y girándolo. Luego de unos pocos segundos se retira del agua; en menos de 30 segundos estará frío y se desenrosca la cinta PET del palo o varilla. El resorte obtenido tiene suspensión y puede sostener formas livianas, entremezclarse con otros resortes recorriendo el espacio, entre otras funciones.

Con el mismo procedimiento se pueden envolver otros cuerpos de madera o PVC y obtener formas volumétricas abiertas.



Esgrafiado

Cuando esgrafiamos quitamos materia de una superficie, es decir que la imagen se constituye por sustracción, contrariamente a los procedimientos más habituales que son de adición. Es una operación muy potente ya que se devela una superficie que no conocíamos o que ya no recordábamos en detalle; el color debajo de otro color surge con cierto grado de imprevisibilidad, así la producción transita entre la intención y el azar.

Tradicionalmente esta propuesta se ciñó a una hoja pintada con crayones y luego cubierta con talco y tinta china, y el procedimiento en muchos casos era ignorado por los alumnos hasta el final. Ellos debían pintar una hoja en su totalidad, sin dar sentido alguno a esa actividad más que el "completar la hoja" y desconociendo qué harían con ello después. La actividad así enfocada demandaba gran cantidad de tiempo y de material, lo que motivó que el esgrafiado se convirtiera en una experiencia de pequeño formato realizada por única vez, con un sentido más ligado a la apariencia de una "carpeta nutrida con variadas técnicas" que con el de explorar las posibilidades expresivas de este procedimiento.

El cartón revestido con el que habitualmente están hechas las cajas de zapatos, de juguetes, de electrodomésticos, es un material que también nos provee de colores e imágenes previas para redescubrirlas y resignificarlas a través del esgrafiado. La superficie de este tipo de cartones es brillosa, resbaladiza, por lo que al pintarla con pintura acrílica se obtiene una capa que no se agarra completamente y que se puede esgrafiar con cualquier herramienta, no necesariamente punzante. El hecho de partir de estos cartones, materiales hallados, elegidos (no producidos), permite generar una serie de imágenes, pensar consignas sucesivas frecuentando este procedimiento para que los alumnos trasciendan esa etapa de exploración ligada a la "novedad" procedimental y se encuentren poniendo en juego intenciones expresivas y formales.

Tela endurecida

Los barrios del sur de la ciudad de Buenos Aires están surcados por la actividad textil, aun en contextos laborales absolutamente indignos, en los que no existen condiciones de ningún tipo para el desarrollo industrial, pues no se considera a priori el desarrollo humano. Es cierto que no siempre esta actividad se establece en la clandestinidad, pero son muchos los casos, y son cientos los alumnos que pueblan las escuelas públicas de esta jurisdicción provenientes de estos hogares-taller donde sus padres, e incluso ellos mismos, pasan incontables horas confeccionando prendas de vestir para comercializar en distintos canales.

Esos alumnos, indudablemente, tienen una relación con la tela, y no es una relación precisamente sensible sino todo lo contrario. De hecho, la propuesta de hacer imágenes con tela endurecida suele sorprender a estos alumnos, para quienes se trata de un material únicamente funcional, sin cualidades visuales significativas. La tela sólo está ahí, apilada, embolsada y descartada en esquinas o contenedores de residuos.

Utilizar la tela como medio expresivo tiene en este contexto un valor y un sentido más allá del "aprovechamiento de un recurso existente", y es que los alumnos pueden resignificar algo de su experiencia personal en el redescubrimiento de este elemento.

Para convertir la tela en materia dura, se mezclan tiza en polvo[1] y cola vinílica en partes iguales, aligerando la mezcla con un poco de agua (esta

1. La tiza en polvo se comercializa en esa condición, es decir, no se usa tiza rallada artesanalmente sino que se puede adquirir en ferreterías en bolsas de un kilo o más, y es de bajo costo.

cantidad varía según la calidad de cola vinílica que se utilice). La mezcla debe alcanzar una consistencia cremosa sin grumos; en ese punto, los retazos, los hilos y las lanas se sumergen durante 15 segundos aproximadamente para que se embeban con la mezcla por ambos lados y en el interior de las fibras. En el momento de utilizar las telas y los hilos en la imagen, deberá retirarse el excedente de mezcla.

La imagen se compone sobre un soporte de plástico (bolsa grande, por ejemplo), que luego se desprenderá con facilidad.

Este procedimiento permite trabajar imágenes bidimensionales y/o tridimensionales, con o sin boceto previo. Uno de los aspectos más valorados por docentes que han utilizado este recurso en distintas propuestas didácticas es que desafía a los alumnos a pensar simultáneamente en elementos del lenguaje visual que habitualmente abordan por separado: los distintos retazos de tela mantienen su color, su textura, sus estampados, una vez que la producción se seca (en el momento de trabajar con la mezcla, la cola da un tono blanco que luego desaparece).

Ensamble de papel endurecido

Así como sucede con el mecanismo de producción que conlleva la tela endurecida, en el caso del papel también surgen a un mismo tiempo *el soporte* y *la imagen*. A diferencia de las más habituales propuestas de producción de imágenes bidimensionales, aquí no existe un soporte previo sobre el cual se incluyen adiciones o sustracciones de materia, sino que a medida que se suman capas de papel (con sus distintos recorridos y formas) han de surgir la imagen y el espacio que la contiene.

Se utiliza una base de plástico (bolsa grande o similar) bien estirada y pegada con cinta a la mesa (o cartón para que luego pueda trasladarse). Los papeles delgados y traslúcidos (como el papel higiénico) se pueden ir alternando con otros que tengan diferente cuerpo, opacidad y color, pues esta experiencia es sumamente rica para indagar posibilidades de la transparencia y de la textura como elementos expresivos.

Sumar papeles de pigmento "muy suelto" (como el papel barrilete o el papel crepe) añade la posibilidad de jugar con el color y su gradación, ya que la humedad del material que estamos usando produce teñidos y pasajes de color naturalmente.

Cuando estas producciones se secan, la rigidez que alcanzan posibilita muchas formas de emplazamiento, e incluso la construcción de imágenes tridimensionales a partir del plegado y encastre de estos planos. Según esa intencionalidad, se pueden sumar un mínimo de tres y hasta seis capas de papel delgado (si se pretende abordar la transparencia como fenómeno y como elemento expresivo deberán superponerse no más de tres o cuatro capas; si se pretende llevar esta producción al ámbito de la imagen tridimensional, deberán superponerse entre cinco y seis capas).

Anexo 2

Artistas citados visualmente

Javier Bernasconi. Nació en Buenos Aires en 1975. En el transcurso de su infancia y adolescencia frecuentó talleres de artistas plásticos como Hernán Dompé, Ricardo Roux, Remo Bianchedi, Julián Altabe, entre otros.

Egresó de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano y asistió a los talleres extracurriculares de hierro batido y talla en piedra en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova.

Trabajó como ayudante del escultor Bastón Díaz (1995-2007) y de Omar Estela (1996-1999). Desarrolló junto a otros artistas el proyecto de dibujo "niundiasinunalinea" (2006-2008).

En 1998 instala su taller de escultura en el barrio de la Boca, donde además de su obra realiza trabajos para otros artistas. En 2003 traslada su taller al barrio de Villa Crespo, donde continúa su actividad.

Ha realizado muestras individuales y colectivas, y ganado numerosos premios y menciones; entre ellos, el primer premio en escultura del Salón Nacional en 2010.

www.javierbernasconi.com

Guillermo Facio Hebequer (Montevideo, 1889-Buenos Aires, 1935). Fundó el Grupo de Boedo Los Nuevos. Dio sus primeros pasos como pintor, pero hacia 1914 se inclinó casi exclusivamente hacia el grabado y la litografía. Su primer grabado al aguafuerte fue *Interior de una casa de prostitución*.

La concepción estética de Facio Hebequer se define en los aguafuertes de la serie "Malditos". Poco después abandona el grabado al aguafuerte, según parece, por alguna afección a la vista. Desde entonces utilizó por un tiempo barniz blando y desde 1928, la litografía. Trabajó como ilustrador en varias publicaciones y pintó un mural para el salón comedor del antiguo edificio del diario *La Nación*.

Ignacio Fullone Staude. Nació en Buenos Aires en 1977. Es ilustrador y artista plástico. Realizó ilustraciones para la *Diez Pinos, F&D, Revista del* INTA, *Bastión Comix, Modelo para armar* y las historietas *La Mocuana*

y *La Cegua* sobre leyendas de Nicaragua. Pueden verse algunas de sus ilustraciones en *www.flickr.com/photos/ignaciofullone/*

Pablo Garber. Nació en Buenos Aires en 1961. Artista, periodista y educador especializado en fotografía. Su obra ha sido exhibida en los cinco continentes, y publicada en libros, catálogos y revistas especializadas. Ha recibido distinciones del Museo de Bellas Artes de Venezuela, la Fundación Banco Ciudad de Buenos Aires, la Fundación Federico Klemm, la Fundación Nuevo Mundo, el Centro Mexicano de la Imagen, el Fondo Nacional de las Artes, las Grandes Écoles de París y la Fundación Coca-Cola en las Artes, entre otras instituciones. En 2001 fue elegido por la editorial Phaidon Press entre los cien fotógrafos emergentes más destacados en el mundo; y en 2008 participó en la Bienal de Arte Contemporáneo de Bruselas. Desde 1997 enseña en el Centro Cultural Rojas de la Universidad de Buenos Aires, en el Centro Cultural Borges, y dicta seminarios en ciudades de Latinoamérica.

www.pablogarber.com.ar

Mariano González. Nació en la ciudad de Buenos Aires en 1962. Es maestro nacional de Dibujo egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano y profesor nacional de pintura egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. A principios de la década de 1990 se especializó en lo que denomina "técnicas de papel", producción de obras de arte realizadas exclusivamente con ese insumo.

Participó de las ediciones 97 y 99 del Salón Nacional de Artes Visuales (Palais de Glace) y del XXII Salón de Tapiz y Bienal de Arte Textil 2010-2011 (Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori). Realizó varias exposiciones, entre las que se destacan: *Mar Muerto* (2012), *El taxidermista* (2012), *Poética móvil* (2011), *Plaza Seca* (2011), *Zona expuesta* (2010), *Amabilis Insania* (2010).

www.mariano-gonzalez.com.ar

Camilo Guinot. Nació en 1970 en Mercedes, Buenos Aires. Vive y trabaja en Buenos Aires. Realizó clínica de obra con Pablo Siquier y Leopoldo Estol. Participó de los programas Laboratorio de Prácticas de Arte Contemporáneo (LIPAC), 2008, y Tutorías Artes Visuales, 2007, ambos en el Centro Cultural Ricardo Rojas de la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo becas para realizar residencias en San Javier, Museo Castagnino-MACRO, Santa Fe, 2010, y en Espacio La Punta, San Miguel de Tucumán, 2010. Participó de las residencias organizadas por Curatoría Forense en Valparaíso y en Villa Alegre, Chile, 2010. Recibió el tercer premio Itaú Cultural, 2011. Su trabajo fue seleccionado en el premio Mamba-Fundación Telefónica Arte y Nuevas Tecnologías (séptima edición, 2011), Sitios Tangentes, concurso de intervenciones públicas, San Miguel de Tucumán, 2010; 99° Salón Nacional de Dibujo, Palais de Glace, 2010; Salón Nacional MUNT, San Miguel de Tucumán, 2010. Ha expuesto colectiva e individualmente en diversas oportunidades. Su obra integra la colección de la Fundación Itaú Cultural, además de colecciones privadas de la Argentina y del extranjero.

camiloguinot.blogspot.com

Ernst Ludwig Kirchner (Alemania, 1880-Suiza, 1938). Pasó su infancia viajando de ciudad en ciudad junto con su familia, buscando un empleo para su padre, hasta que en 1901 se traslada a la ciudad de Dresde, donde comienza sus estudios de arquitectura, que, al igual que para el resto de sus compañeros de El Puente (Die Brücke), serán determinantes en su futura obra.

A partir de 1911 Kirchner se establece en Berlín, escenario que utilizó para sus obras y de donde extrajo la esencia del urbanismo tanto en su aspecto más positivo como en el negativo, chocando la tensión de los edificios y la industria con la energía propia de cualquier gran ciudad. Fue en ese mismo lugar donde vivió la Primera Guerra Mundial, conflicto que lo marcó de por vida y que lo llevó, tal vez movido por el dolor y la angustia de tanto sufrimiento, al suicidio, después de haber pasado por un centro de salud mental.

Paul Klee (Suiza, 1879-1940). En 1898 se trasladó a Munich donde estudió arte en una escuela privada y en la Academia de Bellas Artes de la ciudad. Entre 1920 y 1931 fue profesor en la Bauhaus, la escuela alemana de arte más vanguardista. Un viaje que realizó a África en 1914 le hizo descubrir definitivamente el color y marcó el comienzo de su estilo maduro, en el que llegó a declararse poseído por el color. Fue también un maestro del dibujo y muchos de ellos son complicadas líneas con un contenido que deriva de una imaginería fantástica o ensoñada. Describió la técnica de estos dibujos como "sacar a pasear una línea". A partir de 1935, afectado por una enfermedad progresiva, la esclerodermia, adoptó un estilo claro, sencillo, caracterizado por líneas gruesas como de carboncillo y grandes áreas de colores matizados. Sus temas artísticos durante este período adoptaron un tono pesimista y dramático, como en *La muerte y el fuego* (1940, Kunstmuseum, Berna, Suiza). Su obra influyó en los surrealistas posteriores, así como en los artistas no objetivos, y fue una fuente de inspiración fundamental para el nacimiento del expresionismo abstracto.

Silvina Paulón. Nació en la provincia de Buenos Aires. Artista grabadora, se inició en el estudio de Osvaldo Jalil y en la Asociación Estímulo de Bellas Artes. En 1996 el Fondo Nacional de las Artes le otorga una beca de perfeccionamiento en grabado bajo la dirección de Alfredo Benavídez Bedoya. En 2001 el Centro Internacional de la Estampa Contemporánea a través del Museo Nacional de Grabado le otorga una beca de estudios de litografía en Betanzos, La Coruña, España. Fue profesora de Grabado y Dibujo de la ENBA Prilidiano Pueyrredón y profesora de Grabado en la ESBA Regina Pacis. Actualmente es profesora titular de la cátedra de OTAV de Grabado y Arte Impreso en el Departamento de Artes Visuales del IUNA, dicta cursos de capacitación docente en CEPA y ejerce la docencia en nivel primario en la ciudad de Buenos Aires.

Desde 1990 realizó numerosas exposiciones individuales y colectivas nacionales e internacionales. En 2011 obtuvo el primer premio de grabado en el Salón Nacional.

www.silvinapaulon.com.ar

Gabriel Ramírez. Nació en la ciudad de Buenos Aires en 1976. Egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes Rogelio Yrurtia con el título de maestro nacional de Dibujo y de la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón con el título de profesor nacional de Pintura.

Integrante del Taller de Restauración de Monumentos y Obras de Arte del Ministerio de Espacios Verdes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la actualidad trabaja como ilustrador y dibujante free lance para distintas agencias de publicidad y editoriales.

gabrio76.deviantart.com/gallery/

Egon Schiele (Austria, 1890-1918). Comenzó sus estudios artísticos en 1906 en la Akademie der Bildenden Künste de Viena, junto al profesor Christian Griepenkerl, y la abandonó en 1909 para formar el Neukunstgruppe junto a otros pintores jóvenes, como Anton Peschka. El manifiesto del grupo, redactado por Schiele, defendía la individualidad del artista, lo que tuvo como consecuencia que la formación se disolviese al poco tiempo

Durante estos primeros años, Schiele se sintió muy atraído por las corrientes modernistas del *Jugendstil* y especialmente por la obra de Gustav Klimt, al que había conocido en 1907.

En su obra, centrada en la representación de la figura humana, destacaba la obsesión por el autorretrato, en el que analizaba su cuerpo trascendiendo las convenciones culturales y morales del momento. A esto se unía su interés por la representación de las diversas caras de la sexualidad, lo que hizo que su arte fuese calificado en numerosas ocasiones como pornográfico. Esta circunstancia lo obligó a cambiar de residencia en 1911, a pasar una temporada en prisión en 1912 y a tener que vivir la quema pública de alguna de sus obras. A partir de 1911 realizó series de paisajes urbanos, donde representó, entre otras, la ciudad natal de su madre, Krumau (hoy perteneciente a la República Checa).

Índice de secuencias de actividades

Apreciación: formas de construir, formas de vivir 77

Apreciación: de cara a la pared 80

Después de la calle, en el aula 83

Contenidos referidos a la forma 101

De la ciudad "real" a la ciudad de ficción 107

Otros territorios de ficción: la ciudad imaginada en la literatura 108

La *macchia*: entre la imaginación y la creación de formas en el espacio 109

Exploración del color como pigmento 119

Exploración del color como luz 119

Exploración del color como idea 120

Propiedades del color, mezclas aditivas: el color en la pintura 122

De qué tratan los retratos y cómo los trato 128

Y así somos nosotros, aunque ustedes no lo crean... 129

¿Quién es quién? 130

Me retrato, me trato 131

¿A qué llamamos 3D? 136

Historias y personajes escondidos en objetos 137

¿Qué ves cuando me ves? 138

Contexto con texto e imagen 141

Trayectorias, rastros, estelas 141

La exhibición: un proceso creador 141

Bibliografía

Acaso, María y Silvia Nuere (2005), "El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen", *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 17.

Aguerrondo, Inés (1990), El planeamiento educativo como instrumento de cambio, Buenos Aires, Troquel.

Alderoqui, Silvia (comp.) (2006), *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.

Augustowsky, Gabriela (2003), "Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria", *Arte, Individuo y Sociedad*, N° 15.

– (s/f), "Mirar es una actividad", *12(ntes) digital para el día a día en la escuela*. Disponible en *www.12ntes.com*

Aznárez López, José Pedro (2005), "Miradas y patrimonio", *Red Visual*, 5, diciembre.

– (2008), "Visualidad expandida y construcción de narrativas. Nuevas posibilidades para la educación artística", *Red Visual*, N° 8.

Baudrillard, Jean (1998), *La ilusión y la desilusión estéticas*, Caracas, Monte Ávila.

– (2006), *El complot del arte. La ilusión y la desilusión estéticas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Benjamin, Walter (1989), *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.

Berger, John (2002), *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili.

Buck-Morss, Susan (2005), "Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte", en *Walter Benjamin, escritor revolucionario*, Buenos Aires, Interzona.

Burbules, Nicholas (2008), "Riesgos y promesas de las tic en la educación", en Juan Carlos Tedesco *et al.*, *Las tic: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, unicef-iipe-unesco.

Butelman, Ida (comp.) (1996), *Pensando las instituciones*, Barcelona, Paidós.

Cabanellas, Isabel y Clara Eslava (coords.) (2005), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
Caruso, Marcelo e Inés Dussel (2001), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
Castells, Manuel (1999), *La era de la información*, t. I: *Economía, sociedad y cultura*, México, Siglo Veintiuno.
Cuadra, Álvaro, 2007, "La obra de arte en la época de su hiperreproducibilidad digital". Disponible en *http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=227*
De Certeau, Michel (1980), "L'invention du quotidien", *UGE*, 10 (18), París.
Deleuze, Gilles y Felix Guattari (2002), *Mil mesetas*, Valencia, Pre-Textos.
Devalle de Rendo, Alicia y Viviana Vega (1999), *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique.
Dussel, Inés y Daniela Gutiérrez (comps.) (2006), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
Dussel, Inés y Myriam Southwell (2010), "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica", *El Monitor*, junio.
Eco, Umberto (1965), *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.
Eisner, Elliot (1972), *Educar la visión artística*, Barcelona, Paidós.
Fernández Troiano, Graciela (2010), "Tres posibles sentidos del arte en la escuela", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 52.
García Canclini, Néstor (2007), "El poder de las imágenes. Diez preguntas sobre su redistribución internacional", *Estudios Visuales*, N° 4.
Gardner, Howard (1994), *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
González, Susana Alba (2009), *Patrimonio, escuela y comunidad*, Buenos Aires, Lugar.
Hernández, Fernando (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
Itten, Johannes (1979), *El arte del color*, París, Bouret.
Jameson, Fredric (2010), *El giro cultural*, Buenos Aires, Manantial.
Jiménez, José (2006), *Teoría del arte*, Madrid, Tecnos-Alianza.
Kandinsky, Wassily (1967), *De lo espiritual en el arte*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Klee, Paul (1979), *Para una teoría del arte moderno*, Buenos Aires, Libros de Tierra Firme.
Larrosa, Jorge (s/f), "La experiencia y sus lenguajes". Disponible en *http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf*
Lowenfeld, Viktor (1947), *Creative and Mental Growth*, Nueva York, Macmillan.
Lluch i Balaguer, Xavier y Jesús Salinas Catalá (1996), *La diversidad cultural en la práctica educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
Martín-Barbero, Jesús (1997), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", *Nómadas*, N° 5, Bogotá.

– (2006), "Estética en comunicación", *Signo y Pensamiento*, vol XV, N° 49, Bogotá.
Pawlik, Johannes (1996), *Teoría del color*, Barcelona, Paidós.
Perazza, Roxana (2008), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique.
Pérez Gómez, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
Pineau, Pablo (2001), "Te llevo bajo mi piel: el poder en la escuela", en Marcelo Caruso e Inés Dussel, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
Read, Herbert (1965), *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*, México, Fondo de Cultura Económica.
Salinas Catalá, Jesús (2002), "La atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural", *Educar en el 2000*, N° 134.
Spravkin, Mariana (2006), "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones", en Judith Akoschky *et al.*, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
Tabakman, Silvia (coord.) (2011), *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*, Buenos Aires, Biblos.
Tedesco, Juan Carlos *et al.* (2008), *Las TIC. Del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF/IIPE-UNESCO.
Terigi, Flavia (2006), "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Judith Akoschky *et al.*, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós.
Walzer, Alejandra (s/f), "Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a dimensión epistemológica", *Infoamérica. Revista Iberoamericana de Comunicación*, N° 26.

Otras fuentes

Programas emitidos en televisión

Huellas. Arte Argentino, capítulo "El retrato en el siglo XIX". Investigadora Laura Malossetti Costa, canal Encuentro, 2010.
En el medio del arte, capítulos "La arquitectura" y "El arte en otras culturas", canal Encuentro, 2011.

Sitios web

www.elenadavicino.com.ar
www.encina.pntic.mec.es/jarv0000/
www.solaas.com.ar/netart/
www.camiloguinot.blogspot.com/